

Gruschka, Andreas

Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess - ergänzende Hinweise aus der rekonstruktionslogischen Unterrichtsforschung

Pädagogische Korrespondenz (2008) 38, S. 44-79



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess - ergänzende Hinweise aus der rekonstruktionslogischen Unterrichtsforschung - In: Pädagogische Korrespondenz (2008) 38, S. 44-79 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34016 - DOI: 10.25656/01:3401

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34016>

<https://doi.org/10.25656/01:3401>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 38

HERBST 2008

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 / 597 35 96

Redaktion:
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main), geschäftsführend
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,– EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

Copyright:
© 2008 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Anzeigen und Buchhandelsvertrieb:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Gesamtherstellung:
Verlag Budrich UniPress, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen

- 5 ESSAY
Karl-Heinz Dammer
Brauchen wir noch eine „kritische Erziehungswissenschaft“?
- 28 NACHGELESEN
Rolf Tiedemann
Kunst Erziehung Kunsterziehung
- 44 AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG
Andreas Gruschka
Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess –
Ergänzende Hinweise aus der rekonstruktionslogischen Unterrichtsforschung
- 75 DOKUMENTATION I
Auszug aus dem Gutachten 2
- 77 DOKUMENTATION II
Brief an den geschäftsführenden Herausgeber der „Zeitschrift für Pädagogik“
- 80 DAS AKTUALISIERTE THEMA
Johannes Twardella
Vergleichsarbeiten – Eine Fallstudie zu einem Instrument schulischer Evaluationskultur
- 98 AUS DEN MEDIEN
Sieglinde Jornitz
Witz komm 'raus, du bist umzingelt!
Über das Misslingen zweier Karikaturen
- 105 IN MEMORIAM
Andreas Gruschka
Unser bester Leser! Eine Erinnerung an Gernot Koneffke

Andreas Gruschka

Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess – Ergänzende Hinweise aus der rekonstruktionslogischen Unterrichtsforschung¹

(Dieser Aufsatz wurde nicht für die „Pädagogische Korrespondenz“, sondern für die „Zeitschrift für Pädagogik“ geschrieben. Unsere Leser werden das sofort an dem eher akademischen Duktus der ersten Teile erkennen. Der Aufsatz wurde letztlich abgelehnt, weil ein ihn begutachtender „empirischer Bildungsforscher“ in ihm nicht den Tatbestand einer wissenschaftlichen Abhandlung mit einem empirisch forschenden Hintergrund erblicken konnte. Stattdessen empfahl er dem Autor, sich an das Feuilleton zu wenden. Wir drucken nicht nur den Text unter obiger Rubrik, sondern dokumentieren im Anhang auch den „Auszug aus dem Gutachten“ als bemerkenswerten Ausdruck der Arroganz der Macht und ihrer schwer zu überbietenden wissenschaftlichen Ignoranz. Hinzutritt der dagegen protestierende Brief des Autors an den verantwortlichen Redakteur der „Zeitschrift für Pädagogik“. d. Red.)

1. Die Aktualität des Themas in der empirischen Bildungsforschung und Publizistik

Man kann es wohl als Nachklang der PISA-Debatten verstehen, dass sowohl in den Medien als auch in der Fachöffentlichkeit die Suche nach und die Debatte über Wirkfaktoren im Unterricht fortgesetzt wird. Auf diese Weise wird im Inneren des Unterrichtsgeschehens nachhaltig fixiert, was andere Beobachter nach Außen, in die Rahmenbedingungen des Schulsystems verlegen wollen. Schon während die Kompetenz der Schüler in den international vergleichenden Studien vermessen wurde, ging es weniger um eine Attribuierung des Schulerfolgs an diese selbst, als vielmehr um die Qualität des den Erfolg/Misserfolg bewirkenden Unterrichts. Somit war die Frage aufgeworfen, von welchen Faktoren die Kompetenzentwicklung vor allem abhängen würde.

Diverse Systematiken wie das „Angebots-Nutzungs-Modell“ sind als Antwort angeboten worden (vgl. etwa Helmke 2003). Es handelt sich dabei

¹ Die Basis der Darstellung liefert die in Frankfurt von mir mit Thorsten Pflugmacher und Johannes Twardella in Kooperation mit Frankfurter Fachdidaktikern und Unterrichtsforschern durchgeführte Studie zur Gewinnung einer pädagogischen Theorie alltäglichen Unterrichtens (fokussiert um die Einheit von Erziehung, Bildung und Didaktik) durch die sequenzanalytische Rekonstruktion von je 6 Transkripten zum Unterricht in 8. Klassen von vier hoch kontrastiven Schulen der Sekundarstufe I in den Fächern Deutsch, Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Gesellschaftslehre/Geographie/Geschichte, Religionslehre, Kunst; vgl. zum Design und zu einer Pilotstudie Gruschka 2005.

um Modellierungen für den Gesamtkomplex Unterricht, die die Frage nach dem, was über Unterrichtserfolg entscheidet, unfreiwillig immer wieder dekonstruieren. Die Wirkungsanalyse wird gleichsam entropisch, indem sie zu einer immer stärkeren Ausdifferenzierung von einzelnen Faktoren (Ober- und Unterfaktoren, Indikatoren) führt bzw. deren variierende Anordnung und Bewertung veranlasst (Gruschka 2007a). Dass am Ende vieles wichtig wird und dieses in verschiedenen Konstellationen von Faktoren beschrieben werden kann, ist für jeden, der mit Ursachen eindeutig auch „Schuldige/Verantwortliche“ identifizieren will, etwa um die Stellschrauben entscheidend zu manipulieren, eine wenig befriedigende Auskunft.

So verwundert nicht, dass die öffentliche Aufmerksamkeit nicht auf die möglichst komplexe Darstellung eines Wirkungsgefüges ausgerichtet ist, dafür auf einfache und klare Antworten, die freilich die seriöse Forschung nicht liefern kann. In dem Augenblick aber, in dem sich aus der Forschung scheinbar doch so etwas wie eine besonders wichtige Erklärungsvariable anbietet, wird diese begierig aufgegriffen und danach die Debatte über ihre Aussagekraft eröffnet. Dabei erfahren solche, zum archimedischen Punkt erklärten Wirkfaktoren wohl nicht zuletzt Zustimmung, wenn sie bestätigen, was sich die Beobachter immer schon gedacht haben. Drei besonders beliebte Vorurteile² lassen sich unterscheiden: Es liegt am Schüler (seiner kognitiven Fähigkeit, Motivation ...), an der Didaktik (der gewählten Methode, dem Unterrichtsmaterial, dem Modell ...) oder am Lehrer (an seiner fachlichen, fachdidaktischen, allgemeinpädagogischen Kompetenz ...).

- Das erste Vorurteil dürfte zwar in der Praxis am weitesten verbreitet sein, aber es passt gegenwärtig schon deswegen nicht in die dominante Wahrnehmung schulischer Defizite, weil das Kompetenzniveau des bundesdeutschen Nachwuchses (zu wenig Spitze, zu viel Risikogruppe und Mittelmaß) als bedrohlich für den Wirtschaftsstandort Deutschland angesehen wird, und es erneut darauf ankommt, Begabungsreserven zu fördern und schulisch bewirkte Begabungsverluste einzuschränken. Vor allem die Schüler sind zu fördern, die mehr leisten könnten, als es ihnen von der Schule abverlangt wird.
- Die Didaktik als Hauptursache findet nur bei denen eine starke Zustimmung, die in dieser Hinsicht durch ein positives Modell festgelegt sind. Sie plädieren für einen Königsweg zum erfolgreichen Lernen und beurteilen jede andere Didaktik als hinderlich oder zumindest defizitär. Die Diskussion über „guten Unterricht“ tendiert gegenwärtig zur Einheitsformel eines möglichst methodenvielfältigen, handwerklich gut gemachten Unterrichts (Meyer 2005) und nicht zu einem didaktischen „Sesam öffne dich“, wie er kürzlich noch erfolgreich propagiert werden konnte (vgl. Klippert 1994, kritisch Gruschka 2002).

2 Von ihnen sind theoretische Urteile zu unterscheiden, die einen entsprechenden Punkt markieren, wie etwa Ulrich Oevermann ihn in der „gesetzlichen Schulpflicht“ erkennt.

- Dass der Lehrer im positiven wie im negativen Sinne verantwortlich ist für den Unterrichtserfolg, d.h. das Lernen der Schüler, werden Eltern ebenso sehen, wie es gegenwärtig die Bildungspolitik und auch Teile der Forschung tun. Jenseits der ketzerischen und polemischen These, nach der der Lehrer als unbedeutend für die Wirkung seines Unterrichts zu erachten ist, „kommt es heute vor allem auf den Lehrer an“; ähnlich wie überall in der verwirtschaftlichten Gesellschaft auf die Qualitätsentwicklung der Arbeitskraft abgestellt wird. Der Lehrerfaktor fällt mithin nicht so sehr vom Baum der Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung in den Schoß der Bildungspolitik, er gilt als Apriori dieser globalen Entwicklungsstrategie.

Wer nun davon ausgeht, was sich aus der Logik dieser Betrachtungsweise gleichsam von selbst anbietet, dass also die Lehrerkompetenz entscheidend für die Qualität des Unterrichts wird, der muss auf dieser Basis differenzierend erklären können, was in ihr besonders wirksam ist. Es ist dies die Frage nach dem bestimmenden Inhalt dieser Lehrerkompetenz.

Zu erinnern ist daran, dass die Planer der OECD deren Untersuchung bereits länger auf dem Programm hatten, neben PISA also Lehrerstudien zu betreiben, durch die direkter die Qualität des Unterrichts mit Rückgriff auf die Befähigung zum Unterricht untersucht werden kann. Deutschland wird sich an diesen Studien nicht beteiligen³. Hier setzt man auf die Entwicklung von Bildungsstandards und in der Forschung parallel auf das Programm der Kompetenzdiagnose (vgl. Klieme/Leutner 2006). Freilich ist damit das Thema Lehrerkompetenz nicht vom Tisch. Im Gegenteil: Sowohl Nachrichten aus der Forschung als auch solche aus der Forschungsplanung machen deutlich, dass politisch die Professionalität der Lehrberufe immer stärker in die Aufmerksamkeit gerät und deren Erklärung und Kritik mit empirischen Mitteln angegangen werden soll (vgl. Terhart 2006).

Eine der jüngsten publizistischen Aufregungen mag zeigen, in welcher Richtung die Problematisierung des Konstruktes laufen dürfte. Das Berliner Max Planck-Institut hatte Ergebnisse seiner COACTIV-Studie in Pressegesprächen veröffentlicht. In ihr wurden ergänzend zum PISA-Komplex Lehrern⁴ Fragen und Aufgaben gestellt, mit denen ihre fachlichen Kompetenzen für den Mathematikunterricht beurteilt werden sollten. Es wurden einige Testaufgaben zum fachlichen Wissen der Lehrenden gestellt („Ist $2^{1024} - 1$ eine Primzahl? Bitte begründen Sie!“). Die alarmierende Nachricht lautete

3 Über die Gründe kann man nur spekulieren. Die Aufregung, die jüngst Daten ausgelöst haben, mit denen Udo Rauin (2007) auf die keineswegs überraschende Tatsache aufmerksam machte, dass viele bei uns Lehrer werden, ohne sich mit der Aufgabe zu identifizieren, beginnend mit dem Studium und fortgesetzt dann in der Berufsarbeit, zeigt, wie delikate Daten zur Lehrerkompetenz für die deutsche Schule und die politisch Verantwortlichen werden könnten. Also lieber nicht auch noch daran rühren, wenn man jetzt schon annimmt, dass man jenseits der permanenten Reform des strukturell gleich Bleibenden wohl nichts einschneidend ändern kann.

4 Gemeint sind immer auch Lehrerinnen.

wohl, dass so manche Lehrer Mathematik unterrichten, deren Kenntnisse unterhalb des erfolgreichen Lernstandes eines Abiturienten liegen. Sie konnten die Frage nicht begründet beantworten.

Das fachliche Kenntnisdefizit wurde sofort in der Publizistik aufgegriffen. Heike Schmoll berichtet in der FAZ (28.10.2006) über die Studie, ohne auf diesen Alarm direkt einzugehen. Aber sie sah in den Ergebnissen ihre Einschätzung bestätigt, dass die Ausbildung der Lehrer vor allem daran kranke, dass sie unzureichend in ihren Unterrichtsfächern ausgebildet würden. Der Studie zufolge aber „spielt das Fachwissen des Lehrers die entscheidende Rolle für die Gestaltung des Unterrichts“. Das betrifft nicht nur die unmittelbar einleuchtende Bedingung der Möglichkeit für Aufgabenklarheit und ihre entsprechend klare Hilfe bei der Bearbeitung, sondern es wirkt sich auch auf das Unterrichtsgeschehen insgesamt aus, etwa als Prädiktorvariable für so etwas wie souveräne Unterrichtsführung, Offenheit für Schülerreaktionen, Eigen- und Schülermotivierung. „Entscheidend ist jedoch, dass weder eine lange Berufspraxis noch umfangreiche fachdidaktische Kenntnisse fachwissenschaftliche Lücken ausgleichen können. Wer sein Fach nicht beherrscht, dem nützt auch die Fachdidaktik nichts“.

Schmoll verfolgte dabei eine Argumentationslinie, die wir in der bildungspolitischen Publizistik gut als Gymnasialperspektive kennen. Die Sorge um die Qualität der Ausbildung in fachlicher Hinsicht entzündet sich primär dort, wo es um anspruchsvolle Fachlichkeit gehen soll, und das ist vor allem, wenn nicht überhaupt, nur im Gymnasium der Fall.⁵

Wer nun wie Schmoll die Fachlichkeit gestärkt sehen möchte, tut das nicht wie die Bildungspolitik, nämlich als ergänzende Forderung: von allem mehr vom Besten bei Beibehaltung der restriktiven Rahmenbedingungen, vor allem der Ausbildungsdauer (vgl. etwa Lehrerbildungsgesetz des Landes Hessen 2005). Schmoll spricht eine gewichtete Empfehlung aus. Es geht mit der Stärkung der Fachlichkeit gegen die gegenwärtigen Reformtendenzen, d.h. um das Zurückdrängen der nicht fachlichen Anteile, fachdidaktischer wie allgemein pädagogischer Ziele. Damit wird auf eine Ausbildungsidee abgehoben, die so alt ist wie das moderne Gymnasium. Bekanntlich dachte Wilhelm von Humboldt so, die beste Vorbereitung auf den Lehrberuf sei nicht etwa eine pädagogische, sondern allein eine solide philologische Ausbildung, das andere stelle sich schon in der Praxis ein.

Diese Botschaft nun veranlasste die Forscher zu einer Richtigstellung, die als Leserbrief ebenfalls von der FAZ (24.11.2006) abgedruckt wurde. Hier erklären sie die Schlussfolgerung der Journalistin für abwegig. Die Unterrichtsforschung habe erwiesen, dass man nicht allein auf die Fachlichkeit abheben

⁵ Das kann man anhaltend daran ablesen, wie die Anteile im Lehrerstudium weiter verteilt sind und wie wenig daran die gegenwärtige Reform etwas ändert – vgl. Lehrerbildungsgesetz Hessen 2005. Während für den Lehrer der Real- und Hauptschule bei gleichbleibenden 6 Semestern die Didaktik gegenüber der Fachlichkeit gestärkt wurde, wurde das bei den längeren Gymnasialstudien abgewehrt. Ein fundiertes pädagogisches Grundwissen entfällt bei diesen nach wie vor, während das Fachwissen bei jenen weiter schrumpft.

dürfe, als ebenso wichtig kämen fachdidaktische Fähigkeiten hinzu: „Richtig ist, dass das Fachwissen eine notwendige Voraussetzung für das fachdidaktische Wissen (das ist das Wissen über das Lehren und Lernen des Fachs) darstellt. Richtig ist aber auch, dass das Fachwissen allein nicht genügt, sondern nur vermittelt über das fachdidaktische Wissen auf die Unterrichtsführung und den Lernerfolg der Schüler wirkt“ (Baumert et al.). Die Pointe der Richtigstellung liegt wohl in dem „notwendig, aber nicht hinreichend“, womit ein „sowohl als auch“ postuliert wird. Deswegen ließe sich auch behaupten, dass eine didaktische Zuwendung zum Fach eine notwendige Voraussetzung für die produktive Assimilation von Fachwissen darstellt, geht es im Unterricht ja nur in seltenen Fällen um Mathematik, sondern vor allem um Mathematikunterricht.

Man könnte den Leserbrief um das ergänzen, was wir in fast jeder neueren Zusammenschau von empirischen Forschungsergebnissen lesen können (vgl. jüngst Baumert/Kunter 2006). Wesentlich werden auch: das Engagement als berufliche Motivierung und Ethos, sodann die Identifikation mit dem Schüler, mit der man sich auch für deren Aneignungsweisen interessiert, anstatt bloß Defizite festzustellen, klare Unterrichtsführung und didaktisches Geschick, mit dem die Schüler interessiert und aktivierend beschäftigt werden, allgemeinpädagogisches Wissen, mit dem man sich über die soziale Dynamik der Schulklasse, die in ihr virulente Erziehungsaufgabe und manches mehr aufklären kann.

2. Dimensionen der „Fachlichkeit“

Wenn wir einmal von der Gewichtung solcher Subfaktoren der Lehrerkompetenz absehen, bleibt auch nach den Forschungsnachrichten noch zu klären, wie und in welchem Sinne fachliche Kompetenz eine Determinante der Unterrichtsqualität darstellt. Baumert und Kunter zeigen sich überrascht, dass das Fachwissen in der Diskussion über das praktische Handlungswissen von Lehrpersonen entweder gering geschätzt oder geradezu übersehen wird (Baumert/Kunter 2006, S. 490). Das gilt entgegen ihrer Feststellung: „Das Fach bestimmt bis in Einzelheiten hinein die Textur des Unterrichts“ (ebd. S. 492). Im Vergleich zu dieser Pointierung lässt sich freilich feststellen, dass ihre empirisch gehaltvolle Füllung bislang noch weitgehend aussteht.

Brommes Arbeiten (im Anschluss an Shulman 1987, siehe nun auch Shulman 2006) werden als Grundlage zitiert und auf seine Thesen zur Relevanz von fachlicher Kompetenz wird immer wieder rekurriert. Insbesondere sein Dimensionenmodell wurde wiederholt aufgegriffen. Professionelle Kompetenz unterscheidet er in „Allgemeines pädagogisches Wissen, fachliches Wissen, curriculares Wissen, Philosophie des Schulfachs⁶, fachspezifisches, fachdidaktisches Wissen“ (Bromme 1997). An diesem Katalog ist vor allem die implizite These interessant, dass man rein Fachliches von fachlich Philosophischem unterschei-

6 Womit ein Mixtum Compositum aus spezifischer Epistemologie, Wissenschaftstheorie und Bildungskraftzuweisung gemeint ist.

den könne. In anderen Kontexten ist von den „epistemologischen Überzeugungen“ (als „beliefs“) die Rede, ohne dass mit ihnen von der Haltung zu den grundlegenden Fragen, Erkenntnismodi, Modellen und Methoden des „Faches“ die Rede sein muss. So sehr eine Differenz zwischen dem „Wissen was und dass“ und dem „Wissen warum und wie“ mit Rückgriff auf das Bild eines positivistischen Faktenmenschen und eines Gebildeten einleuchtend erscheint, so wenig überzeugt, von beidem als Getrenntem auszugehen. Wer mit Lehrenden den Gegensatz im Medium dilemmatischer Entscheidungen für ihre Unterrichtsplanung diskutiert, der ist überrascht, wie stark beide Aspekte sich bedingen, ja wie stark das eigene Bild vom „Fach“ den Unterricht determiniert: als Vorstellung, was man wissen muss an und mit Inhalten (vgl. Gruschka 2003). Diese je eigene Einheit von Fachlichkeit und Philosophie artikuliert sich in den fachdidaktischen Überzeugungen, die wiederum durch die Anthropologie des Schülers (als Kern des allgemeinen pädagogischen Wissens) und die Haltung zum curricularen Rahmen kontextualisierend bestimmt werden. All das spricht dafür, „fachliche“ Kompetenz nicht isolierend, sondern in diesem Bedingungsgefüge zu untersuchen.

In seiner jüngsten Übersicht orientiert sich Lipowsky (2006) sowohl an dem Brommessen Modell, ergänzt es aber um weitere Faktoren (wie Berufserfahrung und selbstbezogene Kognitionen). Hinsichtlich der Bewertung des „Fachlichen“ bilanziert Lipowsky die Forschung merkwürdig affirmativ. Die Mehrheit der älteren Studien votiere für die hohe Relevanz der Fachlichkeit, gegenteilige Studien würden von der Mehrheit mit postulierten methodischen Problemen delegitimiert. In den amerikanischen Studien sei es beliebt, „fachliche Kompetenz“ nicht direkt in ihrer Wirksamkeit zu studieren (liefere nur „distale“ Indikatoren – Baumert/Kunter ebd. S. 481), sondern indirekt über die Maße an Ausbildungstiefe (Zertifikate) und Weiterbildung als Bedingungsvariable für eine Differenz an „fachlicher Kompetenz“. Statistisch zeige sich dabei, dass bessere Abschlüsse und Fortbildungsteilnahme einhergehen mit einem für Schüler produktiveren Unterricht. Auffällig bleibt dabei, dass in den referierten Studien weder Kompetenzen noch deren Wirkungsweise im Unterricht untersucht wurden.

In Helmkes Übersichtswerk zur Unterrichtsqualität finden wir unter dem Aspekt der fachwissenschaftlichen Expertise ebenfalls keine direkten Hinweise auf Art und Wirkung der „fachlichen Kompetenz“. Stattdessen verweist er auf den Mangel an direkten Nachweisen der Relevanz von fachlicher Kompetenz für den Unterrichtserfolg der Schüler, um aber umso pointierter den indirekten zu postulieren, also dass „beschränkte fachliche Kenntnisse vielfach *indirekte* negative Auswirkungen auf die Unterrichtsteuerung haben“ (Helmke 2003, S. 59). Das muss man wohl so lesen, dass sie in Verbindung mit anderen Variablen, nicht aber isoliert wirken, eben so wie es Baumert et al. in ihrem Leserbrief behaupten. Will man diesen Unterschied der direkten und indirekten Wirkungen erklären, so wird man klären müssen, welche Art der „fachlichen Kompetenz“ eine eher souveräne Klassenführung und das Eingehen auf die Eigenlogik des individuellen Lernens fördert und welche dagegen eher daran hin-

dert. Wirkung funktioniert also *nicht* nach dem Muster: „Je mehr Kompetenz, desto besser für den Unterricht!“ Helmke spezifiziert die Frage nicht mit Bezug auf die fachliche Kompetenz selbst, sondern durch hinzutretende Variablen aus anderen Kompetenzbereichen, indem er etwa die Fähigkeit zur entwicklungs- und lernpsychologischen Passung der Inhalte betont. So aber werden mehr allgemeine, weniger fachliche Probleme des Verstehens hervorgehoben.

Schließlich verweist Helmke im Anschluss an seine MARKUS-Studie (im Bereich Mathematik der Sekundarstufe I) auf die Möglichkeit der Prüfung der Relevanz der „fachlichen Kompetenz“ an der Tatsache des fachfremd erteilten Unterrichts. Hier konnten keine „signifikanten“ direkten Unterschiede sowohl im Bereich der Hauptschulen mit 26 %, der Realschule mit 6 % und dem Gymnasium mit lediglich 1 % fachfremdem Unterricht festgestellt werden. Interpretiert werden kann das freilich nur vor der Folie der unterschiedlichen curricularen Ansprüche an den Unterricht als auch der Tatsache, dass das Fach im Studium für die Hauptschule gänzlich anderes bedeutet als in der Laufbahn des Philologen (s.o.). Und auch hier müsste für die weitere Klärung gezeigt werden können, wie die „Fachlichkeit“ sich in den verschiedenen Schulstufen konkretisiert. (Im Vorgriff auf die Darstellung unserer eigenen Ergebnisse sei nur darauf verwiesen, dass hinsichtlich des Anspruchsniveaus des Unterrichts und auch des Anteils an bewusst einbezogener reflektierender Mathematisierung sich zwischen einem Hauptschulunterricht und einem gymnasialen deutliche Unterschiede ausmachen lassen, was darauf hindeutet, dass es sich in beiden Fällen um bedeutungsvoll verschiedene Fachlichkeiten handelt.⁷)

Bei Hilbert Meyer (2005) schließlich finden wir als Echo dieser Relativierung eher Abwiegelndes zum Faktor fachliche Lehrerkompetenz. Entgegen der Evidenz seiner Relevanz möchte Meyer den Eindruck vermitteln, dass es mehr und in anderer Hinsicht auf den Lehrer ankäme. Unorthodox konkretisiert er sein Gütekriterium mit der Erscheinung des Inhalts im Unterricht: als fachliche „Korrektheit“. Mit Rückgriff auf Claudia Aufschnaiter behauptet Meyer, dass dort, wo fachliche Korrektheit anfangs, bereits das Verständnis der Schüler aufhöre. Das kann man so lesen, als ob fachliche Korrektheit so komplex dargestellt werden müsse, dass sie den lernenden Schüler notwendig überfordere. Aus der fehlenden Möglichkeit der Schüler, fachliche Korrektheit selbst nachzuprüfen, folgert Meyer kühn ihre geringe Wichtigkeit. Das kann er freilich so nur vermuten, solange er die Wirkung fachlicher Inkonsistenz im Unterricht nicht beobachtet hat. Unsere eigenen Studien zeigen aber, dass Schüler sehr wohl merken, wenn Lehrer bruchstückhaft, diffus, widersprüchlich und gestaltungsunsicher über Inhalte sprechen. Meyer glaubt sodann, sich auf die Studien von Helmke und Jäger stützen zu können. Dabei unterschlägt Meyer sowohl die Fachlichkeit des entsprechenden Unterrichts als Variable (eben Mathematik),

7 Im Vorgriff auf die Darstellung unserer eigenen Ergebnisse sei nur darauf verwiesen, dass hinsichtlich des Anspruchsniveaus des Unterrichts und auch des Anteils an bewusst einbezogener reflektierender Mathematisierung sich zwischen einem Hauptschulunterricht und einem gymnasialen deutliche Unterschiede ausmachen lassen, was darauf hindeutet, dass es sich in beiden Fällen um bedeutungsvoll verschiedene „Fachlichkeiten“ handelt.

als auch die bei Helmke und Jäger zu findende Unterscheidung in gymnasialen und nicht-gymnasialen Unterricht. So als ob es keinen Unterschied mache, ob es sich um Prozentrechnung oder höhere Funktionsgleichungen handele; so als ob das Studium für die Lehrämter gleich wäre und so als ob jene und diese zu unterrichten die gleichen Anforderungen an Korrektheit stelle. Die Abwertung des Kriteriums kulminiert schließlich in der Bewertung „fachlicher Korrektheit“ von Lehrmitteln: „Immer wieder ist festgestellt worden, dass Schulbücher gravierende fachwissenschaftliche Fehler enthalten, ohne dass dies zum Zusammenbruch der Zivilisation geführt hätte“ (Meyer 2004, S. 65). Anstatt die Wirkung beim Schüler in den Blick zu nehmen, der wenn er lernt, Falsches lernt, beruhigt Meyer seine Leser – vor allem angehende Lehrer –, sie würden mit der Übernahme von Fehlern nur einen geringen Schaden verursachen. Wer so eingestimmt ist, der stimmt sicherlich auch der Beruhigung zu, man könne, ja man solle dem Lehrplan und den Lehrbüchern als fachlicher Autorität folgen. Meyers Resümee der Lehr-/Lernforschung erscheint als symptomatisch, weil mit ihm gezeigt werden kann, wie ein prominenter Didaktiker sich zum Problem der „fachlichen Kompetenz“ verhält: optimistisch gestimmt und eben didaktisch statt fachlich.⁸



⁸ Dazu passt, was in einer Befragung von Gymnasiallehrern diese von der Relevanz der „Fachlichkeit“ hielten. Sie war für sie keine hinreichende Grundlegung für guten Unterricht. Wichtiger erschien ihnen „Persönlichkeit“ und die Fähigkeit, die Schüler zu motivieren. Vgl. Herrmann 2002, S. 36ff., 200ff. und 219ff.

Weder die kategorialen Ausdifferenzierungen von Kompetenzbereichen, ihre Auslegung in Typen, noch ihre beispielhafte Testung liefern ein zureichendes Bild von der Relevanz der „fachlichen Kompetenz“ des Lehrers für seinen Unterricht. Nimmt man noch die Tatsache hinzu, dass die Forschung bislang vor allem auf Mathematik und in geringerem Maß auf Naturwissenschaften konzentriert wurde, so zeigt das, dass es gegenwärtig vor allem Anlass für Grundlagenforschung in diesem Bereich gibt. Zu klären wäre dabei gleichsam von unten, wie sich „fachliche Kompetenz“ im Unterricht konkretisiert.

So bilanzieren Prenzel et al. die BIQUA-Studien mit der abschließenden Aufforderung, konkrete Unterrichtssequenzen zu identifizieren, die Beispiele für gelungene und weniger gelungene Lernprozesse sind (Prenzel et al 2002, S. 154). Gemeint sein kann damit weniger die variierende Frage nach der Bedeutung von fachlicher Kompetenz als allgemeinem Konstrukt im Zusammenspiel der anderen Faktoren, sondern ihr materialer Aufweis dort, wo sie als Können statthaben soll: im Unterricht. Es gälte in der empirischen Bildungsforschung, die Chance zu nutzen, dass wir die Kompetenz ganz begriffsgerecht als *modus operandi* beobachten können! Zwar haben sich darum in der jüngsten Vergangenheit verstärkt Video-gestützte Studien bemüht, aber bei der Auswertung von Unterrichtsprozessen kam es fast ausschließlich zur Subsumtion des natürlichen Protokolls unter kategoriengestützte Kodierungen, mit denen letztlich wiederum allgemeine Merkmale und didaktische Präferenzen gemessen wurden, nicht aber die je konkrete kompetente bzw. nicht-kompetente Bewältigung eines je spezifischen Vermittlungsproblems.

An dessen Bedeutung dürfte man erst herankommen, indem man eine sorgfältige Fallrekonstruktion durchführt, mittels derer Unterricht als Totalität behandelt wird. Die ist mehr und anderes als die (gemessen gewichtete) Summe ihrer Teile. Das Geschehen wird hier nicht bloß als unterschiedlich von Ratern bewertete Anwesenheit von Einzeldimensionen begriffen. Stattdessen ergibt sie sich als ein sinnstrukturiertes Zusammenwirken der Faktoren: als eine Fallstrukturgesetzlichkeit, eine an einer je besonderen Stunde aufgewiesene Lösung der mit dem Unterricht allgemein gesetzten pädagogischen Aufgabe in der Erschließung ihrer die Stunde kohärent erscheinen lassenden Prozesslogik. Dabei kann dann gezeigt werden, wie „fachliche Kompetenz“ zum Gelingen des Unterrichts eingesetzt wird.

3. Eine didaktische und bildungstheoretische Einordnung der Ausgangslage

Vor dem skizzierten Hintergrund einer unsicheren und wenig entwickelten Forschungslage empfiehlt es sich, das Problem hypothetisch zunächst von seiner zugänglichen didaktisch-bildungstheoretischen Seite mit Plausibilitäts-erwägungen zu diskutieren.

Dafür sei zunächst nicht vom *worst case*, sei es einer Irrelevanz des Faktors, sei es immanent betrachtet einer elementaren Inkompetenz im Fachlichen, sondern vom Normalfall fachlicher Kenntnisse und ihrer strukturbil-

denden Funktion für Unterricht ausgegangen. Er soll insbesondere dort angenommen werden, wo es um die Weitergabe von Definitions-, Regel- und Formelwissen geht (ohne dass damit die empirische Realisation von Inkompetenz auszuschließen ist): Der Deutschlehrer weiß so, was eine Kurzgeschichte oder Novelle auszeichnet, wenn er ein Beispiel für die Gattung durchnimmt. Der Geographielehrer kann den Begriff der Schwellenländer, der Historiker den der Sozialgeschichte auslegen und weiß etwa um die Bedeutung der „Kriegschuldfrage“ nach dem Ersten Weltkrieg. Der Französisch-Lehrer kennt die verschiedenen Konjugationen, weiß, wann der Französe das „imparfait“, das „passé composé“ und das „passé simple“ nutzt. Der Mathematiklehrer kennt die Formeln für Quader, Zylinder oder wie man eine Gleichung mit zwei Unbekannten löst. Sofern es sich um Bestandteile des Kerncurriculums handelt, die der Lehrende iterativ zu bearbeiten hat, dürfte deren Kenntnis die Regel sein. Wer Entsprechendes erfolgreich unterrichtet bekommen hat, sich mit dem Lernerfolg an diesen Inhalten für den Lehrberuf entschieden, danach seine Fächer einige Jahre studiert und unterrichtet hat, sollte die curricular geforderten Grundlagen beherrschen können, auch wenn es nicht mit entsprechenden fachdidaktischen Übungen Gegenstand der Vorbereitung war. Ja, man sollte beim meisten Stoff annehmen können, dass das auch beim fachfremden Lehrer der Fall ist (ansonsten müsste dies im Unterricht praktisch wie empirisch zu Protest gehen, was augenscheinlich nicht geschieht (vgl. Helmke/Jäger 2002).

In negativer Variation dieser Zugangsweise kann sodann die These plausibilisiert werden, dass Lehrer das nicht unterrichten können, was sie nicht kompetent verinnerlicht haben. Beherrschen sie nicht die Regellogik und die dagegen stehenden Unregelmäßigkeiten der fremdsprachlichen Formen und können sie diese nicht in Verbindung zur Sprachtheorie und komparativ zur Muttersprache bringen, werden sie den Schülern die Regeln nur verkürzt und schwer verständlich erklären, Fehler nicht aufschließend korrigieren können. Beherrschen sie nicht die Mathematik zum Pythagoras, so werden sie ihn nicht als solche explizieren, vielmehr allein als Rezeptur verabreichen können: $a^2 + b^2 = c^2$ („... wobei du den rechten Winkel identifizieren können musst und wissen solltest, dass diesem die immer längste Seite c gegenüber liegt!“). Behandelt man den Unterschied zwischen Reihen- und Parallelschaltung in der Physik, sollte der Lehrende über die Modellbildung der Demonstration hinaus die Erscheinungen des Stromkreises und dessen physikalische Gesetzmäßigkeit beherrschen, weil er ansonsten nur schwer über Antworten zu den unvermeidbaren Rück- und Verständnisfragen der Schüler verfügt. Wer keinen Begriff vom Mittelalter als Epoche, ja keinen der Epochengliederung in der Geschichtsschreibung und einer möglichen theoretischen Modellierung hat, der wird schwerlich die isolierten Fakten, die er den Schülern über Karl den Großen vorstellt, entsprechend einordnen können. Wer ein Gedicht nicht als literarisches Kunstwerk auslegen, sich also auf die ästhetische Erfahrung, die das Werk evozieren kann, einlassen kann, statt dessen nur über technische Kennzeichnungen der Form verfügt, wird die Schüler bei der

Rezeption des Kunstwerkes nicht unterstützen können. Wer das Gleichnis vom Weinberg mit den Schülern interpretiert, muss den Unterschied zwischen göttlicher und irdischer Gerechtigkeit fein auseinanderhalten können und dafür ebenfalls über theoretische Modellierungen (säkular, transzendental; philosophisch, theologisch) verfügen, ansonsten wird er die Schüler mit der Verrücktheit der Gleichnisgeschichte und ihren Fragen allein lassen. Wer als Sportlehrer den Felgaufschwung nicht in seinen Elementen als Bewegungsablauf anschaulich machen kann, auch wenn er ihn nicht vormacht, der wird die Schüler bei dieser schwierigen Übung frustrieren. Und erst recht dürfte gelten, dass in den musisch produktiven Fächern, ohne meisterliches Vormachen und Entfalten, das abverlangte Musizieren und Malen dilettantisch bleiben muss.

Wir mögen mithin davon ausgehen, dass Lehrer über diejenige „Fachlichkeit“ verfügen, die mit der Kenntnis der Elemente der Sekundarstufen I Bildung verbunden sind, denn sonst wäre die Vermittlung der entsprechenden Stoffe schwerlich vorstellbar. Aber wir werden deswegen nicht entsprechend optimistisch von der „fachlichen Kompetenz“ ausgehen können, die eine volle wissenschaftstheoretische wie erkenntnistheoretische Durchdringung dieser Elemente als solchen einer eigenen „fachlichen Bildung“ impliziert. (Bei Meyer wird daraus die Unterscheidung in die Fähigkeit, dem Lehrplan zu folgen, und der tieferen Einsicht in die Gegenstände des Faches – und das ist etwas ganz anderes.)

Damit gewinnen wir eine erste Gradierung der Kompetenz: rezeptologisches Basiswissen auf der einen Seite und Bildung im Medium der elementaren Sachverhalte des Faches auf der anderen Seite. In die gleiche Richtung dürfte etwa die Unterscheidung in eine „dynamische Sichtweise und ein eher statische“, die von „Lernen als kreativer Prozess versus Lernen von Regeln und Formeln“ gehen, die wir dazu in der Literatur finden (Diedrich et al. 2002, S. 112ff.).

Mit COACTIV und den dort in Anschlag gebrachten Testaufgaben ließe sich wohl weder eine positive noch eine negative Einordnung der gerade extemporierten Lehrkompetenz im Mathematikunterricht begründen: Bei Hauptschullehrern etwa konnte nicht durchweg festgestellt werden, dass sie die Frage zu den Primzahlen begründet beantworten können. Aber welche Konsequenz hat das für die kleinen Aufgaben mit der Primzahl, die sie den Schülern in ihrem Unterricht stellen, oder die große, wie man „die Unendlichkeit der Primzahlen“ (Wagenschein) beweisen könne? Ist die Lösung der Testaufgabe ein Hinweis für die rezeptologische Basiskompetenz oder schon einer zur fachlichen Bildung? Zeigt die Aufgabe im negativen Fall tatsächlich, dass Mathematiklehrer nicht über das Kleingeld solcher Wissensbestände verfügen, die sie zu unterrichten haben, oder bezieht sich das Problem auf etwas anderes? Möglicherweise schüttelt der studierte Mathematiker und Lehrer kennerhaft den Kopf über eine solch simple Testfrage. Er muss aber deswegen im Unterricht mit seinem mathematischen Wissen noch nicht in der Lage sein, das Primzahlenproblem so zu explizieren, dass die Schüler es verstehen.

Früh hat Martin Wagenschein darauf aufmerksam gemacht, wie explikationsbefürftigt mathematische oder physikalische Kompetenz ist, sobald man beginnt, sich sowohl für die im allgemeinbildenden elementaren Thema eingebundene Sachlogik als auch für deren *Zugänglichkeit* zu interessieren. Dann zeigt sich, dass z.B. korrektes physikalisches Fachwissen Lehrer nicht daran hindert, unphysikalisch alltagssprachlich über Physik zu sprechen. Das geschieht auch, um mit diesem Sprechen in der Sprache und dem Denken der Schüler sprechen zu können, was angesichts der Übersetzungsarbeit nicht einfach zu überspringen ist. Inkorrektes Sprechen gehört damit zur Vermittlung, wie auch metaphorisch missverständliches Sprechen in der Wissenschaft üblich ist. Das irritiert dann wenig die Wissenden, kann die Nicht-Wissenden aber auf völlig falsche Bahnen lenken: „Kraft“, „Strom“, „Trägheit“, „Reaktion“, „Steigung, auch negative“, „Eis kochen“ usf.

Die Vermittlungssituation des normalen Unterrichts sorgt sodann dafür, dass die Fachlichkeit der Inhalte regelhaft in einer Weise abgekürzt thematisch wird, dass die Frage, ob das noch richtig ist oder aber bereits so knapp behandelt, dass es schon wieder falsch wird, sich aufdrängt. So manche Repräsentationsweisen der Fachlichkeit stellen Inhalte ganz eigener Art dar und damit sind sie nicht selten Anlässe der Kritik an der die Sache verfälschenden Didaktik (vgl. Rosch 2005; Reusser 2004). Das wird vor jeder subtilen Analyse der Repräsentation in solchen Unterrichtsstunden jedem Besucher auffallen, in denen es kommunikativ um die Erschließung von etwas geht, nicht bloß um die Demonstration eines fertigen und als Ergebnis zu lernenden Sachverhalts. Unterricht ist dann oft durch den *Abbruch der Erarbeitung* vor seiner Erschließung gekennzeichnet. Das Ergebnis bleibt willkürlich (zu lernender Stoff).

Untersucht man Unterrichtsprotokolle (Transkripte und Video-Aufnahmen) danach, welche Relevanz die korrekte rezeptologische Kenntnis hat und welche die Bildung im Medium des Faches, so fällt auf, dass allein im Falle eines klar strukturierten, für sich stehendes Wissen vermittelnden Unterrichts (etwa in der Fremdsprache), die Vorstellung, beispielhafte Darstellung, Anwendung und Einübung einer Regel reibungslos ablaufen. Das ist der Grenzfall eines Unterrichts, dessen Regelfall vergleichsweise gestört abläuft. Die Lage ändert sich, sobald die Regel angesichts von sich artikulierenden Verständnisschwierigkeiten wie auch der nicht pass-genauen Verständnisszugänge verständnisvoll vermittelt werden muss. Dann hilft allein die angeeignete Bildung im Medium des Fachunterrichts weiter.

Es macht mithin angesichts des erwartbaren Mangels an solchen glasklaren Inszenierungen wenig Sinn, vom Unterrichtsinhalt als einem *faktum brutum* auszugehen, dessen fachliche Beherrschung durch den Lehrer Unterricht ermögliche. Selbst wo das „passé composé“ oder die „Steigung“ vom Lehrenden „gekonnt“ werden, kann der Unterricht gehörig daneben gehen (Reusser 2004, Gruschka 2007b). Es zeigt sich, dass die fachliche Kompetenz erst mit der Fähigkeit zur Darstellung dieses Wissens zureichend bestimmt werden kann. Vergleicht man diese nämlich, so wird deutlich, dass es immer mit

bestimmten Implikationen, Kontextualisierungen (vor allem Didaktisierungen) gelehrt wird. Die „Fachlichkeit“ als grammatikalische Regelhaftigkeit des „passé composé“ wird nicht unbedingt als solche vorgestellt und bei Übungen thematisiert. Die „Steigung“ als Thema des alltäglichen Unterrichts in der achten Klasse, mündet in die operative Kompetenz des Einsatzes der Formel, aber ein generatives Konzept als Mathematisierungskompetenz muss so keineswegs entstehen. Mit dem berühmten Satz kann jedes beliebige „ a^2 plus b^2 gleich c^2 “ gerechnet werden. Der aber ist mehr oder weniger, eher mehr als weniger weit entfernt von jener Musterlektion, die Martin Wagenschein dazu veröffentlicht hat (Wagenschein 1980, S. 237ff.). In ihr hat er die Notwendigkeit, den Satz zu beweisen, zum Ausgangspunkt des Verstehens gemacht. Die Schüler waren aufgefordert, das Problem des Pythagoras nachzuvollziehen, und damit auch, *auf welchen Stand der damaligen Erkenntnis* er geantwortet hat und welche Mathematik in die Beweisführung zur Zeit des Pythagoras und nach ihm eingegangen ist.

Das wirft das Problem auf, wie das „fachliche“ Wissen und das Verstehen des Lehrers zum Verstehen der Schüler werden kann. „Fachliche Kompetenz“ ist damit faktisch Selbstbildung des Lehrers und Fremdbildungskompetenz, nicht aber als fachliche und fachdidaktische auszudifferenzieren.

Diese wird ggf. in anderer Weise relevant, nämlich als Unterrichtsroutine und mit Vermittlungstechniken, die es erlauben, ggf. gegen die Virulenz der offenen Bildungsfrage, die das gemeinsame sich Überlassen an den Prozess des Verstehens nahe legen würde, ergebnisorientierten Unterricht durchzuführen. Während das Verstehen interessierte Muße voraussetzt, kommt es im normalen Unterricht darauf an, in begrenzter Zeit ein bestimmtes Pensum durchzunehmen. Für dieses sind die Schüler primär zu motivieren, nicht aber für die dahinter stehenden „interessanten Fragen“. Didaktisch geht es darum, den Inhalt so einzurichten, dass er in das Lehrgefüge zeitlich passt. Das hindert bereits weitgehend an der extensiven Thematisierung seiner Voraussetzungen und Implikationen, fordert vielmehr dazu auf, ihn auf den Kern, der in beiden genannten Fällen der operative sein wird, zu reduzieren. Mit dem Verzicht auf die Entfaltung der Fachlichkeit als Verstehenszusammenhang muss der Lehrer die Herausforderung bestehen, die Schüler *sekundär* für das gewinnen kann, was er mit ihnen durchnimmt. Wir beobachten, dass dies dort, wo es ohne Verstehen einer Regel nicht abgeht, häufig durch Eselbrücken, Tricks, Tipps geschehen soll, bzw. dort, wo Verstehen auf das Meinen und Diskutieren schrumpft, Schematisierungen als Ergebnis die Schüler mit Lernbarem versorgen und über den Verlust an Zugang zur Sache hinwegtrösten.

Bei diesem Prozess entsteht eine „Fachlichkeit“ eigener Art. Es kommt zu dem sogenannten Schulwissen und heute zunehmend zu einem Vermittlungs- = Lernmaterial: den in didaktischer Absicht bereits konzipierten Hilfen aus dem Internet (etwa WIKIPEDIA). Nimmt man diese Veränderung der „Fachlichkeit“ ernst, so entsteht eine schier unüberbrückbare Differenz zwischen der in der „fachlichen Kompetenz“ gebundenen Fähigkeit zur Explikation der Sache und der Möglichkeit, davon im gestressten Unterricht über-

haupt noch zu handeln. Die entfaltete fachliche Kompetenz kann dann im Grenzfall dysfunktional werden, denn mit ihr bleibt thematisch relevant, was unmöglich alles zugleich mit vermittelt werden kann. Gelingt es in diesem Dilemma nicht, mit „kategorialer Bildung“ (im Sinne Klafkis) die Kluft zu schließen – und wo kann dergleichen beobachtet werden? – dann wird das, was als „Fachlichkeit“ im Unterricht erscheint, notwendig zufällig, ungesichert, unmöglich nachhaltig, auf keinen Fall welterschließend.

Die Idealität der kategorialen Bildung hängt wohl mit dem schlichten Tatbestand zusammen, dass der Lehrende in der Regel weder seinen Stoff kategorial einführt und durcharbeiten kann, noch die Kategorialität als Bildungsqualität sich naturwüchsig während des Unterrichts durchsetzt. Dem Prozess der didaktischen Abkürzung entspricht nicht der der Verdichtung. Mit beidem muss der Lehrer aber schon deswegen operieren, weil er den Sachverhalt nicht eins zu eins von der „Fachlichkeit“ des Wissenssystems in das des Unterrichts übersetzen kann.

Es geht eigentlich nicht ohne das, was Klafki die „wechselseitige Erschließung“ genannt hat: die der Sache für den Schüler und die der Schüler für die Sache, und zugleich zeigt der alltägliche Unterricht, dass er auch bei nicht vollzogener bzw. nicht zureichender gegenseitiger Erschließung massenhaft durchgeführt werden kann. Wir finden in den Prozessen der Kompromissbildung den pragmatischen Sinn der Lehrkompetenz, in der fachliches Wissen in doppelter Weise die Basis darstellt: als ein der Vermittlung vorausgehendes, als auch in ihr aufgehobenes Wissen. Im positiven Fall kommt es zu dem, was Wagenschein aphoristisch so zugespitzt hat: „Mit dem Kinde von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist“ (Wagenschein 1973, S. 11). Im problematischen Fall verselbständigt sich das Vermittlungswissen gegenüber dem Wissen, das mit didaktischen Mitteln bloß vermittelt werden sollte. „Fachliche Kompetenz“ verliert ihre kritische Funktion gegenüber der Tendenz zum didaktischen Selbstlauf.

Das Didaktische erscheint dabei in zwei Formen: zum einen in der der gestellten Aufgabe, zum anderen in der Weise, wie der Lehrer deren Bearbeitung prozediert. Oft übernimmt der Lehrer Aufgaben von anderen, nur selten dürfte er sich mit ihnen so beschäftigt haben, dass er ihre Lösbarkeit *mit dem Kopf eines Schülers* prüft. Die Rede von der fachlichen Kompetenz implizierte vor diesem Hintergrund die zur Prüfung der vorliegenden Aufgabe auch in fachlicher Hinsicht. Besonders interessant für die Beurteilung der fachlichen Kompetenz wird aber die Fähigkeit des Lehrers, im Vermittlungsprozess vor allem dann der Sache zu ihrem Recht zu verhelfen, wenn sich herausstellt, dass die Aufgabe nicht zum Ziel führt. Die Unterrichtsforschung behandelt diesen Krisenfall oft inhaltsneutral als methodische Flexibilität und Sensibilität. Die lässt sich wohl erst mit der Analyse der Gestalt erschließen, die die Sache im Unterricht angenommen hat, bzw. welche ihr durch die Steuerung des Lehrers beigelegt wird.

Aufgaben, das zeigt sich immer wieder eindrücklich, sind in merkwürdiger Weise unterbestimmt und überdeterminiert zugleich. Sie verstehen sich oft

nicht aus der Sachlichkeit, in dieser sind sie hochgradig erklärungsbedürftig. (Das gilt auch für die Mathematik, wo eingekleidete Aufgaben bevorzugt werden.) Gleichzeitig „verstehen“ sie die Schüler, indem sie einen für den Lehrer typischen rituellen Bearbeitungsmodus erschließen (vgl. Gruschka 1999 am Beispiel der Klausuraufgabenstellung). Beides führt zu einer unausgesetzten Herausforderung, durch Erklärungen und Erläuterungen nachzubessern. Dabei führen die technischen Nachfragen zur Bearbeitung häufig von der Sache weg, während die darauf bezogenen nicht selten von der gestellten Aufgabenstellung ablenken. Hier ist für das Verständnis von „fachlicher Kompetenz“ erneut entscheidend, auf was der Lehrende setzt: auf die operative Seite der Aufgaben oder auf ihren Sinnzusammenhang. In dem Maße, in dem den Schülern der Ritus der Aufgabenbearbeitung und der Lösungsdarstellung vertraut ist, heilen sie gleichsam autodidaktisch die Kunstfehler des Didaktikers. Zugleich reklamieren sie mit ihren Rückfragen einen Zugang zur Sache: Sie fordern dabei die „fachliche Kompetenz“ des Lehrers heraus und ein.

Damit sind wir an einem letzten Reflexionspunkt für die Untersuchung der Relevanz „fachlicher Kompetenz“ in einem produktiven Unterricht angekommen. Es geht darum, die Sache im Durchgang durch die erkannte Aneignungslogik des Schülers zur Sprache zu bringen, ja sie allererst als Lerngegenstand zu konstituieren und zu entfalten: Den behandelten Text bringt der Lehrer in dem Maße zu sprechen, in dem er ihn mit den Schülern erschließend sichert. Der Text wird mittels seiner Lektüre in seiner Bedeutung relevant. Damit ist – um Missverständnisse zu vermeiden – alles andere als eine Parteinahme für den Konstruktivismus radikaler oder gemäßigter Provenienz ausgedrückt. Vielmehr geht es um die Tatsache, dass erst mit der erschließenden Lektüre die Sachlichkeit als gegebene Objektivität erscheint, an der sich Lehrer und Schüler abarbeiten müssen. Die Sache des Lehrers (seine Fachlichkeit) ist eben die Sache, zu der sie im Schüler geworden ist. Das gilt gleichermaßen für Lehrer des Typs Wagenschein wie für alle anderen Lehrer. Es kann also nicht als normatives Unterrichtsmodell gelten, sondern ist als universale Bedingung der Erscheinung der Fachlichkeit zu verstehen. Mit ihr geht es in der Schule immer um ihr Erlernen, Entdecken, Verstehen, damit Kompetenz oder Bildung entstehen können.

Was folgt aus diesen Überlegungen, wenn man versucht, möglichst sorgfältig die Anwesenheit von „Fachlichkeit als Sachlichkeit“ im Unterricht zu rekonstruieren und dabei den Prozess unter dem Gesichtspunkt interpretiert, wie eine bestimmte Form der Fachlichkeit für den Unterricht bestimmend wird.

4. Befunde aus der rekonstruktionslogischen Analyse des alltäglichen Unterrichts

Der im hier zugrunde gelegten Projekt angewachsene Datenbestand erlaubt einige erste Antworten. Die bislang im sequenzanalytischen Verfahren minutiös ausgewerteten Unterrichtsstunden (85) zum allgemeinbildenden Unterricht in der Sekundarstufe I (vor allem der 8. Klasse einer „Leuchtturm-

Reformschule“, einer großen Gesamtschule mit starkem Migrationshintergrund, einer Krisen-Haupt- und Realschule und einem humanistisch geprägten bürgerlichen Gymnasium, sowie in weiteren Schulen in der Pilotstudie) umfassen inzwischen eine repräsentative Breite der curricular erwartbaren fachlichen Inhalte. Mit ihnen lassen sich sowohl die für die jeweiligen Fächer charakteristischen Problemstellungen des Unterrichts einholen als auch übergreifende Erfahrungen formulieren. Ausführlicher sei auf diese eingegangen, abschließend auf die disziplinäre Besonderheit der Fachlichkeit.

4.1 Allgemeine Beobachtungen zur Fachlichkeit und fachlichen Kompetenz der Lehrenden

Die Beobachtungen sollen auf vier Punkte fokussiert werden: (1) auf die Erfahrung der „Fachlichkeit“ als Zentralmerkmal während der Verständigung der Forscher über den Unterrichtsinhalt, (2) auf die Determination der „Fachlichkeit“ durch die gewählte Form der Vermittlung, (3) die Reaktion der Schüler auf die dadurch bedingte zweifache Bedeutung der Unterrichtsinhalte (als didaktisch repräsentierter und als zu repräsentierender Stoff) und (4) auf die Emergenz der Grundfragen der jeweiligen Fachdisziplin.

4.1.1 Wer Unterricht verstehen will, muss vor allem und zuerst die Fachlichkeit verstehen.

Passend zum Fokus dieser Überlegungen teilt sich in der Rekonstruktion der Fallstruktur eines Unterrichtsgeschehens unmittelbar mit, dass der Interpret unausgesetzt auf den fachlichen Sinn des behandelten Stoffs ausgerichtet wird. Das betrifft sowohl das thematische Zentrum der Stunde (Einführung in Steigung oder Wahrscheinlichkeit, Evolution der Moose, Kyoto-Protokoll, „passé composé“ usw.) als auch die Dynamik seiner Entfaltung, die vor allem durch die Reaktionen der Schüler bestimmt wird. Will man verstehen, was im Unterrichtsverlauf geschieht, muss man möglichst genau untersuchen, welche objektive und welche latente (und das heißt thematisierungsfähige, –mögliche) Bedeutung dem gewählten Inhalt beikommt. Das eine verweist auf die vordidaktischen Voraussetzungen der Sache als Gegenstand der Erkenntnis, das andere auf die didaktisch angestrebte Weise ihrer Erkenntnis. Somit muss der Forscher unabgekürzt nachvollziehen, was oben als „wechselseitige Erschließung“ bezeichnet wurde: Was impliziert der Inhalt „Kyoto-Protokoll“ als allgemeinbildender Repräsentant des Faches und was die konkret gestellte Aufgabe, etwa einen Presseartikel, der den Anerkennungsstreit referiert, selbst zu referieren, und der zugleich der Erschließung des Sachproblems dienen soll? Sodann: Welche Zugangsmöglichkeit für Schüler der 8. Klasse kann bez. dieses Themas erwartet werden? Der erste Schritt ist also der der Sachanalyse. Mit ihr wird der Bedeutungshorizont einer für das Verständnis der Sache des Unterrichts möglichst vollständigen Erschließung eröffnet, ohne den anschließend keine Relationierung des faktisch Thematisierten zum Thematisierungsbedürftigen vorgenommen werden könnte. So für den Bil-

dungsgehalt sensibilisiert, erfolgt die Analyse des Verlaufs. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass jede Frage eines Lehrers als auch jede Antwort eines Schülers, natürlich auch jede seiner Fragen, auf die Sache bezogen wird, die behandelt wird. Die Kommunikation wird also als fachliche Erörterung behandelt und gefragt, welche Bedeutung sie für die angestrebte Erschließung, das Verstehen und Lernen des zu Lernenden haben.

In dieser Analyse wird in außerordentlich reicher Form erkennbar, wie der Lehrer kommuniziert und dabei die Klärung der fachlichen Fragen weiterbringt. Dabei wird auffällig nicht nur, dass der Lehrer in hohem Maße selektiv auf den manifesten Gehalt der gestellten Aufgabe wie seiner Befragung reagiert, sondern entscheidender, wie groß die Diskrepanz ausfällt zwischen der objektiven Bedeutung des in der Kommunikation über die Sache Thematisierten (etwa der fachlichen Motiviertheit einer Schülerfrage) und dem kommunikativen Prozedere (der interpretierenden Aufnahme der Frage), zwischen dem, was mit der Analyse als produktiver Anschluss auf das gerade Artikulierte hypothetisch erkennbar wird und den real gewählten Anschlüssen des Unterrichtenden. Diese gehen in überraschend häufigen Fällen sowohl an der Klärung des Vorgebrachten vorbei, wie sie auch Angebote der Schüler zur Klärung und Weiterführung nicht aufgreifen. Im Durchgang durch eine Stunde verwundert am Ende nicht selten der Widerspruch zwischen einer pädagogisch hochgradig gestörten Kommunikation (einem häufigen Aneinander-vorbei-Reden) und der relativen Reibungslosigkeit des kooperativen Vollzuges der 45 Minuten.

4.1.2 Wie verändert sich „Fachlichkeit“ durch Vermittlungstätigkeit?

Der bisher von uns gefundene Normalfall der Fallstruktur ist damit durch Reihen verpasster Chancen gekennzeichnet. Wir haben (entgegen gegenteiligen spontanen Unterrichtsbeobachtungen) bislang nur vereinzelt Transkripte analysieren können, in dem es eine längere dialogische Sequenz gegeben hätte, die durch eine konsistente Abfolge von sachlich gebotenen wie auch das Lernen aufgreifenden Fragen und Antworten gekennzeichnet wäre (vgl. Pflugmacher/Gruschka 2007). Es kommt, sobald man nur genau genug hinschaut und den Sinn des Geschehens expliziert, stattdessen unausgesetzt zu Ablenkungen, Abbrüchen, Ignorieren, widersprüchlichem Verhalten. Nicht die Sache ist die Führgröße des Unterrichts, sondern vielfach didaktische Substitute, die letztlich nicht zur Sache führen. Dabei lassen sich als Ursache für den Befund vor allem Strategien der faktischen Verfälschung und der Entsorgung bestimmen (vgl. zum Folgenden ausführlicher Gruschka 2007).

(1) Verfälschung durch Vereinfachung

Jeder Unterricht steht vor der Aufgabe, die Voraussetzungshaftigkeit und Komplexität eines Gegenstandes auf das hin zu konzentrieren, was seine Zugänglichkeit sichert. Insofern kann Unterricht nicht ohne Vereinfachung auskommen. Die Frage, die sich aber stellt, besteht darin, ob die gewählte Vereinfachung Zugänglichkeit ermöglicht. Unsere Beobachtung geht dahin, dass

sie oft nur durch den Modus der Verfälschung, dem Angebot und der Hin-
nahme falscher Vorstellungen vollzogen wird.

Mein Beispiel hierfür stammt aus dem Geschichtsunterricht. Ausgangs-
punkt sind einige Ausrisse aus Reden von Reichstagsabgeordneten im Zu-
sammenhang mit der Ratifizierung der Locarno-Verträge. Getan wird so, als
ob im Sinne eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts ein Quellenstu-
dium stattfände. In Wahrheit aber wird keine einzige Rede den Schülern als
Lektüre zugemutet, vielmehr wird eine Art „best of“ in extrem komprimierter
Form geboten.

Als es im Unterricht zum Redeausschnitt des NSDAP-Abgeordneten Stras-
ser kommt, wird der als „der Nazi, den wir mal hören“, angekündigt und be-
reits eingeordnet. Die Schüler mühen sich, Hinweise zur Position des Red-
ners zu geben und liefern Stichworte und allerlei Missverstandenes und
Missverständliches. Der Lehrer korrigiert sie in keinem Fall, sondern bestä-
tigt durchweg mit Worten wie: „Ja, genau!“ So liest man, dass Strasser für
einen „deutschen Sozialismus“ und die Bildung eines „geschlossenen Vol-
kes“ war, was damit erläutert wird, dass man „in Deutschland zusammenar-
beiten“ solle und „Koalitionen bildet“. Der Lehrer erklärt das Ziel der Nazis
damit, dass die „verlorenen Ostgebiete wieder zu Deutschland kommen“ sol-
len. Der historische Tatbestand wird an keiner Stelle präzise gefasst, alles
verbleibt im Irgendwie und Ungefähr. Die Schüler kombinieren das, was sie
in den Textauszügen aufschnappen, mit ihrem politischen Vorverständnis.
Der Lehrer erwartet keine genaue, sondern bloß eine vereinfachte Lesart des
Gegenstandes mit Blick auf die Pointe, dass NSDAP und KPD die Totengrä-
ber der Weimarer Republik waren. Damit wird die Sache zwar einfach hand-
habbar, zugleich aber ein falsches Bild der historischen Tatsachen entworfen
(vgl. Gruschka 2007b).

(2) Verfälschung durch Schematisierung

Zahlreiche Stoffe des Unterrichts sind nur lehrbar und lernbar in der Form ei-
ner sachlichen Schematisierung. In ihr spiegelt sich der zentrale Modus der
subjektiven Erkenntnistätigkeit. Seinen äußeren Ausdruck kann dieses Sche-
ma in einer graphischen Darstellung finden. Solche Darstellungen dienen ab-
strahierender Modellbildung. Problematisch wird es dort, wo das Schema eine
solche im substanziellen Sinn verspricht, ohne sie zu realisieren, wo also
das Schema mit seiner didaktisch suggestiven Wirkung eingesetzt wird, be-
vor ein Sachverhalt geklärt wurde, ja anstatt dass er überhaupt geklärt wird.

Das Beispiel stammt aus dem Geographieunterricht. Behandelt wird das
Problem der Verstädterung in Entwicklungsländern und Lateinamerika. Die
Hinweise, die die Schüler hierzu in einem Informationstext des Lehrers fin-
den, stammen alle aus Lateinamerika. Die Schüler sind aufgefordert, wichtige
Aspekte der Genese und der Wirkung der Verstädterung (mit Aussagen über
Sao Paulo und Mexiko-City) in der Textvorlage zu markieren. Während die
Schüler den Text lesen, malt der Lehrer ein Schema an die Tafel. Zu erken-
nen sind gezeichnete Symbole für Dörfer und Städte (kleine Häuser und

Hochhäuser). Verwiesen wird darunter auf Gründe für das Verlassen des Dorfes und solche für die Fahrt in die Stadt. Zwischen beiden Illustrationen erkennt man einen Laster, der von den Dörfern in die Stadt fährt. Unterhalb dieser Bewegung von links nach rechts befindet sich in der Mitte ein dicker Pfeil, der auf die Konsequenzen der Verstädterung führen soll.

Die Schüler äußern nach der Lektüre, was sie zu den drei Feldern gefunden haben. Das gefüllte Tafelbild enthält am Ende alles, was die Schüler in ungeordneter Weise mitgeteilt haben. Der Unterricht erschöpft sich in der Herstellung des Tafelbildes, eine Auseinandersetzung mit dem Material wie auch dem Schema entfällt. Es wird als die Folie betrachtet, mit der die Unterrichtsinhalte verwaltet werden können, ohne dass die Sache dafür geklärt werden müsste. Weil die Schüler ausgerichtet werden, das Schema zu lernen, nicht aber aufgefordert werden, ihre Erkenntnisse mit einem Schema zu modellieren, werden sie dazu disponiert, von den Lerngegenständen entsprechend leicht handhabbare Schematisierungen zu verlangen (vgl. Gruschka 2005).

(3) Verfälschung durch Aktualisierung

Es ist nicht nur von der Sache her immer wieder naheliegend, nach der aktuellen Bedeutung vergangener Sachverhalte zu fragen, es ist auch didaktisch geboten. Denn diese Sachverhalte sollen den heutigen Schülern etwas sagen. Die Frage ist, wie weit das getrieben werden darf. Wird die Differenz der historischen Aussage zu ihrem Gegenwartsbezug deutlich, wird er geklärt oder wird so getan, als ob man sich die Vermittlung sparen könne? Man postuliert, ein zureichendes Bild von der Sache zu zeichnen, indem man zeigt, als was sie heute erschiene. Mein Beispiel stammt aus dem Religionsunterricht und handelt von einem der wohl am weitesten verbreiteten Lehrstücke aus der Bibel, dem Gleichnis vom Weinberg. In dazu entwickelten Unterrichtsmodellen und entsprechend in Transkripten finden sich vielfältige Formen der Aktualisierung dieses Textes. Das beginnt damit, dass man nicht mehr den entsprechenden Text der Bibel (Matthäus 20 in seinen Übersetzungen) liest, sondern eine nacherzählte Variante, die als solche die im Gleichnis geschilderte Situation den Schülern näherbringen soll. Das setzt sich fort mit der medialen Übersetzung des Textes in ein Hörspiel, das den Schülern eine Lektüre vollständig erspart. Die Geschichte wird nun erzählt, als ob sie heute in einem Weinberg, gleichsam nebenan, sich abgespielt hätte. Es tritt ein Erzähler auf, der von seinem komischen Chef spricht, der seine Arbeiter so ungleich behandelt. Als wäre er ein Gewerkschaftssekretär ergänzt er den biblischen Text mit seinen kritischen Kommentaren. Vom biblischen Weinberg und Gott als Agent der Gerechtigkeit bleibt nur ein gewisser unerklärter Respekt übrig, der den Besitzer des Kapitals mit dem Schöpfer als Eigentümer der Welt gleichsetzt. Im Hörspiel werden kräftig Anleihen aus dem Diesseits des bürgerlichen Eigentumsverhältnisses vorgenommen, mit dem Hintergedanken den säkularen Gedanken der Sozialverpflichtung des Eigentums auf die göttliche Gerechtigkeit zu beziehen. Das Gleichnis wird auf diese Weise so

irdisch aktualisiert, dass es ungleich absurder wirken muss, als es das in der Distanz der biblische Text jemals vermöchte (vgl. Gruschka 2007b).

(4) Verfälschung durch Analogiebildung

Unsere ganze Sprache ist durchsetzt mit Worten als Bildern, mit denen wir uns vergleichend etwas klarmachen wollen, was auf der Gegenstandsebene mit einer technischen Sprache allererst konstruiert werden müsste und damit schwer zu vermitteln ist. Noch die exakten Naturwissenschaften bedienen sich etwa bei den Metaphern. Von daher ist es legitim, sich zur Erklärung und Verdeutlichung mit Analogiebildungen zu helfen. Comenius dekretierte das als kompakte Kunst, nämlich sich bei didaktischen Entscheidungen ganz den mechanischen Künsten und ihrer Darstellungslogik anzuschließen. Aber das Problem beginnt damit, dass Analogien schnell schief werden und dies nur schwer wieder begradigt werden kann, wenn die Sache als Verständnisproblem ihr eigenes Recht anmeldet. Schlimmer noch wird es, wenn durch die Analogiebildung falsche und unsinnige, die Erkenntnis verbauende Bilder genutzt werden.

Mein Beispiel stammt aus dem Physikunterricht. Im Kontext einer Unterrichtsreihe, mit der die Physik der Wolkenbildung erklärt werden soll, schiebt der Lehrer ein Experiment ein. Wasser mit Eis wird in einem Gefäß über einen Bunsenbrenner gestellt. Eine Messreihe soll Auskunft darüber geben, wie schnell und in welchen Schritten sich das Wasser erwärmt. Mit Wolkenbildung hat dieses Experiment wohl nur über Phänomene zu tun, die während der Messungen nebenbei auffallen: der Erklärung von Kondenswasser an der Außenseite des Glases – „die Luft ist also voll von Wasser“ –, der Verdunstung von Wasser aus dem Glas – „Aha, aus Erwärmung stammt also das Wasser in der Luft!“ Aber diese sich aus der Beobachtung ergebenden Fragen werden nicht geklärt. Stattdessen überschreibt der Lehrer seinen Versuch damit, man wolle „Eis kochen“. Wenn man ein Gefäß mit Wasser über ein Feuer stellt, beginnt es irgendwann zu kochen. Wenn Eis aus Wasser besteht und Eis über das Feuer gestellt wird, wird eben Eis gekocht. Diese Respektlosigkeit gegenüber dem physikalischen Zustand des Wassers in Eisform könnte die Schüler provozieren, dem möglichen Sinn dieser unsinnigen Formulierung nachzugehen. Das geschieht im beobachteten Unterricht nicht, weil die Schüler vor allem die Analogie zum Eier-Kochen, Fisch-Kochen usw. sehen und nur genau so verstanden haben, worum es ging.

(5) Entsorgung des Inhalts durch Medienkonsum

Das Problem der Erschließung von Sachverhalten besteht nicht zuletzt darin, dass es diese so gut wie nicht jenseits ihrer bereits vielfachen Vermitteltheit gibt. Nur selten wird der Schüler unmittelbar von einer Sache gepackt werden, die ihm als noch überhaupt nicht vermitteltes Phänomen in Staunen versetzt. Ontogenetisch dürfte damit zu Beginn der Schulzeit bereits weitgehend Schluss sein. In der Regel wird der Schüler in der Schule mit didaktisch hochgradig präparierten Darstellungen konfrontiert. Unsinnig wäre es, puris-

tisch darauf zu verzichten, mit (Ab)bildern und Filmen Bildungsgegenstände einzuführen und zu illustrieren. Die Frage aber ist, wie bewusst die Differenz zwischen Sachverhalt und Bild gehalten wird und wie das Bild als Vertreter der Sache behandelt wird.

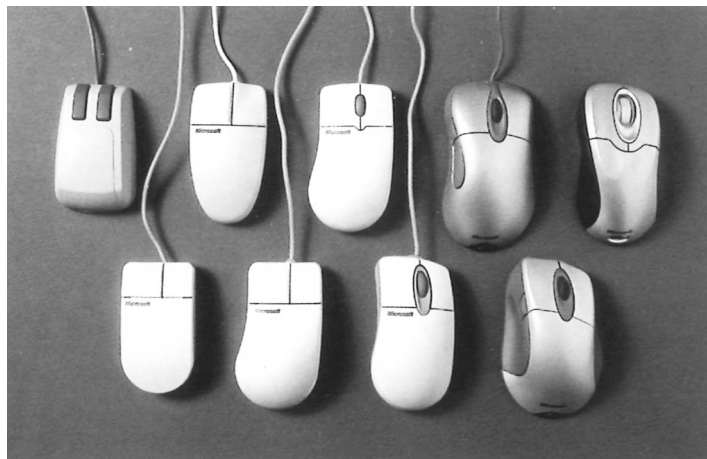
Mein Beispiel stammt aus dem Geschichtsunterricht. Behandelt wird der Holocaust mit einer Serie von medialen Zugängen: Filmen, in denen Zeitzeugen berichten oder die Vernichtungslager zeigen. Hinzu treten Serien von Dias, mit denen exemplarisch, d.h. auch besonders krass die Unmenschlichkeit des Systems gezeigt wird. Die Schüler haben jeweils die Aufgabe, aus den zur Verfügung gestellten Dias einige auszuwählen und sie knapp zu kommentieren. Dabei greifen sie oft auf die kurzen Kommentierungen zurück, die sie im didaktischen Begleitmaterial gefunden haben. Angesichts der Ungeheuerlichkeit des Gezeigten eine verständliche Zurückhaltung. Die Dias tun ihre Wirkung, indem sie die Schüler zu schweigender Betroffenheit veranlassen. Auf diese Weise gerät die Stunde unfreiwillig zu einer Dia-Horrorshow. Ohne jede Distanzierungsmöglichkeit gelassen, werden die Schüler in den Sog der Bilder gezogen. Entsprechend schwer fällt es ihnen, zur unterrichtlichen Haltung, der Analyse, zurückzufinden. Erleichtert fällt einem Schüler die Rückfrage nach der Authentizität der Bilder ein: Schwer vorzustellen sei, dass es sich um dokumentarische Abbilder handle. Was aber bedeute die mögliche Inszenierung der Bilder für die Sache, die sie zeige? Das aber wird nicht aufgegriffen, vielmehr die Betroffenheit durch Bilder als Zielerreichung behandelt (vgl. Gruschka 2004).

(6) Entsorgung des Inhalts durch Umarbeitung

Eine andere Form, die zu repräsentierenden Bildungsgegenstände zu didaktisieren und damit sich von ihnen zu entfernen, besteht in der Veränderung ihrer Rahmung. Verfremdung stellt nicht nur ein beliebtes didaktisches, sondern auch ein Mittel zur Erkenntnis dar. Man nähert sich einem Gegenstand, indem man auf ihn eine überraschende Perspektive anwendet, man wählt eine Form der Bearbeitung, die über die Eigentümlichkeiten des Objekts erst recht stolpern lässt. Aber dieser Vorgang muss im Dienst der Erschließung der Sache erfolgen, er darf nicht von ihr ablenken.

So kann man im Deutschunterricht bei der Behandlung von als schwierig zugänglich eingestufte Literatur vielfache Bemühungen feststellen, auf Umwegen Zugänge zur Sache zu ermöglichen. In einer Vorlage für die Behandlung eines der berühmten Goethe-Gedichte zum „Sturm und Drang“, dem „Ganymed“, findet sich so der Vorschlag, die Schüler mögen versuchen, sich dem Gedicht durch die Herstellung eines Bildes anzunähern. Verfremdend muss das schon deshalb wirken, weil es den mit dem Text naheliegenden primären Zugang ersetzt, nämlich durch Lesen, möglichst wiederholtes, das Gedicht verständnisvoll zum Klingen zu bringen. Der Poesie als Wortmalerei soll beigegeben werden, in dem die Worte gleichsam gemalt werden. Unabhängig davon, dass die Schwierigkeit mit dem lyrischen Text, der voller auslegungsbedürftiger Wortbilder steckt, nicht behoben werden kann, indem

die nicht ausgelegten Worte in ein Bild übersetzt werden, ist höchst unwahrscheinlich, dass der Medienwechsel eine ästhetische Erfahrung des Gedichts ermöglichen kann. In einem zweiten Schritt wird das Gedicht durch eine klassifikatorische Form der Bearbeitung charakterisiert. Die Schüler sollen entscheiden, ob es sich um ein Natur- oder Liebesgedicht handelt. Dazu wird ihnen empfohlen, die signifikanten Worte des Gedichts entweder rot (Liebe) oder grün (Natur) zu unterstreichen. (Hierin wie in manch anderem kann man den Einfluss des Klippertschen Methodentrainings auf den Fachunterricht ablesen.) Am Ende ist auszuführen, um festzustellen, dass es entsprechend der Treffer mehrheitlich ein Liebesgedicht oder Naturgedicht ist. Diese Weise der quantitativen Inhaltsanalyse kommt ohne die Kenntnisnahme des Inhalts des Gedichts aus. Es reicht schon, Worte semantisch als zur Natur oder zur Liebe gehörend zu klassifizieren, und wenn es um das „an die Brust drängen“ geht, kann man eben beide Farben nehmen (vgl. Gruschka 2005).



(7) Entsorgung des Inhalts durch Präsentation

Die Klassiker der Didaktik haben immer wieder zu bedenken gegeben, dass die nachhaltigste und eindrucklichste Methode der Vermittlung darin bestünde, das Lernen mit der eigenständigen Aneignung und der Vermittlung zu koppeln: learning by doing und by teaching. In gewisser Weise konzidiert die Didaktik damit, dass der Königsweg der Vermittlung nicht etwa in der Kopplung mit der ihr korrespondierenden Aneignung der Dinge bestünde, sondern in der Zueignung: als eigenständiger eigensinniger identifizierender Tätigkeit im Umgang mit dem Bildungsinteresse. Der beste Lehrer ist der Schüler und die beste Didaktik ist das Selbstlernen und das Vermitteln an Mitschüler.

Es ist faszinierend zu beobachten, wie schnell sich selbständiges Arbeiten in den Schulen ausgebreitet hat, deren finaler Akt lautet: Präsentation von

Arbeitsergebnissen. Das hängt wohl nicht zuletzt mit jener Forderung nach Methodentraining zusammen, sodann mit der Einführung der Schüler in die Nutzung der neuen Medien und schließlich der damit einhergehenden Veränderung der Kultur des Austauschs über geistige Dinge. Nach deren vorherrschender Logik geht es vor allem darum, viele Kanäle gleichzeitig und möglichst synchron anzusprechen. Man soll in visualisierter Form mitvollziehen können, was man hört und hören, was man sieht. Die mediale Folie erlaubt dabei nur die abgekürzte Information: Sequenzen von Spiegelstrichen, Schematisierungen, wie oben angeführt. Die Ökonomie der Zeit wird anders als beim traditionellen Vortrag organisiert: möglichst viele Bilder werden in die Präsentation hineingepackt, die selbst wiederum abwechslungsreich graphisch gestaltet werden muss. Der Zuschauer/Zuhörer wird so von einem Bild zum nächsten geführt, oft dabei gehetzt.

Zu einem historischen Oberthema wird arbeitsteilig vorgegangen, mehr oder weniger vorbereitete oder in den Medien wie dem Internet eigenständig „recherchierte“ Materialien aufbereitet und am besten in die Form einer Powerpointpräsentation gebracht. Auffällig ist dabei: Die Aufmerksamkeit konzentriert sich auf das Technische: sowohl bei der Vorbereitung der Präsentation als auch bei seiner Auswertung. Die Themen werden gegenüber der Form ihrer Darstellung sekundär. Eine Präsentation soll zwar in dem Maße als gelungen bewertet werden, wie die Schüler sich mit ihr in der Lage zeigen, kompetent und sachangemessen tatsächliche Erkenntnisse vorzustellen. Faktisch aber zeigen die bislang analysierten Vorführungen, dass die Relevanz des Vorgestellten gegenüber der Vorstellung unbedeutend wird. Nur selten meldet sich Kritik an, mit der erklärt wird, man habe nichts wirklich Neues erfahren. Ansonsten herrscht die Übereinkunft darin, dass in diesem Zusammenhang vor allem zähle, wie gut man sich darstellen konnte. Gelungene mediale Inszenierung gilt als Ausweis von Kompetenz, egal was gezeigt wurde (vgl. Gruschka 2008).

4.1.3 Wie reagieren die Schüler auf diese Strategien?

Entgegen der in der öffentlichen Debatte weit verbreiteten Annahme von vielen leistungsunwilligen und unmotivierten Schülern zeigen uns unsere Daten angesichts der durch Unterricht vielfach hervorgerufenen Enttäuschung ein bemerkenswertes Maß an Kooperationsbereitschaft sowie Interesse an den verhandelten Gegenständen. Das wird besonders eindrücklich in solchen Stunden, in denen sich dem Beobachter mit den massiven Disziplinproblemen der Eindruck aufdrängt, man habe eigentlich keiner Veranstaltung mit dem Titel Unterricht mehr beigewohnt. Trotz des allgemeinen Tohowabohus artikuliert sich sowohl ein starkes Interesse von Schülern an Unterricht als auch eines an der Erkenntnis des behandelten Inhalts. Sobald es vernehmbar genau darum geht, verzeichnen die Transkripte regelmäßig ein starkes Abflauen des Geräuschpegels.

Ein nicht unwesentlicher Teil der Disziplinprobleme wird in der Interaktionsdynamik als Reaktion auf einen sachlich diffusen, vor allem auf einen

unterfordernden Unterricht verständlich. Das gilt auch, wenn viele Schüler die didaktischen Spiele mitspielen, als die nicht selten Unterricht dem Beobachter erscheint, vor allem mit seinen variantenreichen Quiz-Elementen. Schüler lassen sich nur schwer verdrießen, auch wenn sie wiederholt die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Fragen nicht beantwortet werden. Sie lassen sich immer wieder neu auf die Fragen beziehen, die der Lehrer stellt. Dabei vermögen sie zu unterscheiden, was der Lehrer und was die Sache von ihnen verlangt. Sie bemühen sich darum, die Perspektive zu bedienen, von der sie annehmen, sie werde so vom Lehrenden eingenommen. Sie liefern dann ein Echo auf Fragen, denen oft die Antwort bereits abgelesen werden kann. Das geschieht vor allem durch Reproduktionsleistungen: „L.: Analysieren wir mal den Text. Was sagt Strasser in seiner Rede?“ S liest vor, was er im Textblatt unterstrichen hat und wird dafür gelobt. Dergleichen Kommunikation hält den Unterricht in Gang. Irritiert wird er, sobald Schüler aufmerken und den Sinn des Vorgelegten befragen. Untersucht man solche Rückfragen, indem man sie wörtlich liest und ernst nimmt, zeigt sich oft, dass Schüler auf den Kern des Problems stoßen und ihn außergewöhnlich gestaltsicher zu artikulieren vermögen, obwohl ihnen (scheinbar) die fachlichen Voraussetzungen fehlen. Sie zeigen mit ihrem Interesse an der Sache das Gegenstück zu allfälligen Bereitschaft anderer Schüler, den Schein der Erarbeitung zu wahren. Die liefern die formelhaft gestanzte Antworten, die zwar als brauchbar gelten, aber nicht unbedingt Verständnis ausdrücken, aber (etwa durch Tafelanschriften) als Ergebnis sanktioniert werden.

4.1.4 Was ist gleichwohl „fachlich“ immer thematisch?

Die Schülerreaktionen verweisen darauf, welche Fachlichkeit im Unterricht ankommt. Es ist auf der einen Seite das geschäftsmäßige Hervorbringen von Ergebnissen, die die Schüler als den eigentlichen Lernstoff begreifen lernen. Das betrifft gleichermaßen Formel, Regel, Begriff, Modell.

Aber zugleich lässt sich gleichsam nicht verhindern, dass auch ein instrumentell eng geführter Unterricht immer wieder die in den Erscheinungen des Faches sich anzeigenden generativen Erkenntnismodi und Fragestellungen thematisch werden lässt: ihre Gegenstände, Grundbegriffe, Methoden, Paradigmen. Es zeigen sich nämlich in jeder Unterrichtsstunde empirische Korrelate für das „Kategoriale“ im Sinne des Mathematischen, des Biologischen, des Physikalischen, Sprachlichen, Fremdsprachlichen, Historischen, Gesellschaftlichen, Religiösen oder Künstlerischen. Darüber stolpern Schüler, wenn sie beim konkreten Zeichnen mit der euklidischen Idealität von Punkt oder Gerade ringen (ähnlich bei der inzwischen berühmten Pyramidenaufgabe mit dem Bauernhofdach bei PISA 2000, vgl. Rosch 2005). Sie sollen nämlich etwas rein Geistiges bestimmen, was sie nur ersatzweise mit ihrer Zeichnung konstruieren können. Wie kann die Mathematik mit Unbestimmten so ungemein erfolgreiche Bestimmungen machen?

- Die Betrachtung von Tintenfischpräparaten führt die Schüler zur Differenz zwischen ihrer Art das x beschreibend zu bestimmen und der Art, wie die Biologie die Morphologie zur wissenschaftlichen Methode erhoben hat, und damit keineswegs nur diesen Tintenfisch, sondern alle Lebewesen und ihre mögliche Entwicklung.
- Die Anlage eines simplen Stromkreises mit Reihen- und Parallelschaltung führt sie auf die Frage, wie man sich das Fließen des elektrischen Stroms vorstellen muss, wie man etwas nicht Sichtbares durch eine experimentelle Anordnung gleichsam zum Sprechen bringen kann.
- Die Schüler werden auch bei trivialen Sprachübungen über den Jugendjargon mit der spannungsreichen vielfachen Funktion der Sprache konfrontiert: der der genauen Bezeichnung, der ihrer Semantik, der als Verständigungsmedium und der als (auch ästhetisches Mittel) der Individuierung und Identitätsdarstellung. Das erweitert sich komparatistisch, wenn die Schüler mit den Eigenarten des Französischen oder Englischen konfrontiert werden und eine Ahnung davon bekommen, wie eine Sprache die Beziehung zur Welt different ausdrücken kann.
- Im Geschichtsunterricht über ferne Zeiten, etwa das Mittelalter, stolpern die Schüler sogar bei WIKIPEDIA-„Recherchen“ über die Unsicherheit der historischen Überlieferung, das Problem der Geschichtswissenschaft als Instanz zur Erklärung, wie es wirklich war, sodann auf das Faszinosum, dass historische Geschehnisse mit den Erfahrungen über die Gegenwart nicht vermittelt werden können und deswegen rätselhaft bleiben (vgl. Gruschka 2008).
- Der politische Geographieunterricht, der die Verstädterung in Lateinamerika als Phänomen bearbeitet, muss damit rechnen, dass die Schüler die (in Pressartikeln) angebotenen einfachen Erklärungen wegen mangelnder Plausibilität ablehnen, weil sie merken, dass normative Urteile die Erklärung der Entwicklung konfundieren. Damit wird die Frage virulent, welche Disziplinen eigentlich herangezogen werden müssten, damit ein solches Phänomen wirklich verstanden werden kann, kurz, welchen interdisziplinären Grenzfall die Geographie bildet.
- Die Hoffnungslosigkeit, das Gleichnis vom Weinberg unter Kriterien irdischer Gerechtigkeit sinnvoll zu interpretieren, öffnet den Horizont nicht nur für die Literaturgattung des Gleichnisses, sondern auch für die in ihm enthaltene Veranschaulichung des christlichen Verständnisses göttlicher Gerechtigkeit.
- Wenn im Kunstunterricht die Schüler dazu aufgefordert werden, mit einer kollektiven Arbeit Chagallsche Kirchenfenster praktisch nachzuvollziehen, so verwickelt sie das, auch wenn die Produktion kunsthandwerklich nur auf dilettierendem Niveau zugehen mag, immer wieder in Momente künstlersicher Erfahrung, so wenn sie Farbe auf Plexiglas auftragen und unwillkürlich merken, was es bedeutet, eine lebendig leuchtende Textur hervorzubringen.

4.2 Abschließende Hinweise zu „fachlichen“ Spannungsverhältnissen

Der Mathematikunterricht wird in unserem Fallmaterial vor allem durch die schlechte Kompromissbildung und die diffuse Haltung zum Gebot der Vermittlung operativen Regelwissens, des mathematischen Verständnisses und der Plausibilisierung der Relevanz der Mathematik mit der Lösung praktischer Aufgaben bestimmt. Nicht selten werden alle drei Dimensionen in einer Stunde in ihrer Unvermitteltheit deutlich. Eine Stunde der 6. Klasse beginnt mit „Kopfgymnastik“, der prüfend übenden Wiederholung von Formeln und „Päckchen“: „L.: 24×3 ? Michael. M.: 72! L.: Super $8 \times 2 \times 3$, Sybille!“ Die leitet über zu Definitionsfragen („Wer erklärt mir mal den Unterschied zwischen einer Strecke und einer Geraden?“), die nun notwendig in ihrer Präzision auf mathematisches Verständnis abheben und wird zu ihrem thematischen Höhepunkt geführt: Ein Fischzüchter ärgert sich darüber, dass man Fische aus seinem Teich stiehlt. Er will einen Zaun bauen, um das zukünftig zu verhindern. Wie muss er ihn planen, um sein Ziel zu erreichen und gleichzeitig möglichst wenig Geld für den Zaun zu bezahlen? Die damit gestellte Optimierungsaufgabe, wird von den einen Schülern ernst genommen, von anderen nur als Hinweis gelesen, man solle wohl ein Vieleck zeichnen und dann durch Addition der Seitenlängen ausmessen, wie groß sein Umfang (damit der des Zaunes) wäre. Sie liegen, wie sich im Verlaufe des Unterrichts zeigt, damit richtig. Andere Schüler hindert die vergleichbare Vorerfahrung nicht daran, sich den Kopf des Fischzüchters zu zerbrechen.

Das Beispiel lässt sich im Prinzip auf viele andere Stunden übertragen und zeigt die Unentschiedenheit des Unterricht bei der Thematisierung der drei genannten Aspekte und ihre fehl gehende gegenseitige Vermittlung: Geübt wird isoliert als Memorierung, problematisiert zuweilen anlässlich der Definition einer Geraden, ohne dass freilich das Faszinosum des Mathematischen an der ‚Sache‘: die abgrenzende Definition eines ideell Unendlichen geborgen würde. Die Definition wird letztlich als ein Lernstoff behandelt, dessen Verstehen nicht vorausgesetzt werden muss. Das Mathematische in der Modellierung wird mit der Optimierungsaufgabe zwar thematisch, aber die ‚Einkleidung‘ erweist sich – wie wohl so oft – als Köder, auf den nur die mit Lebensnähe „angefütterten“ Schüler gehen. Sie lassen sich vom Versprechen der praktischen Relevanz der Aufgabe täuschen. Der Lehrer scheut sich, die Schüler die gestellte Aufgabe Fischteichaufgabe lösen zu lassen, sei es, weil er sie dafür nicht für fähig erachtet, sei es, weil er in der Klassenarbeit eigentlich nur den Umfang eines Vielecks behandeln wird. Die Rekonstruktion der Stunde macht darauf aufmerksam, dass schon bei der Kopfgymnastik mathematisches Verstehen relevant wird, dass die Definitionsübung die Spannung zwischen operativer Einsicht und mathematischem Verständnis heraufstreibt, während schließlich die Anwendungsaufgabe das auf höherem Niveau wiederholt.

In den Naturwissenschaften lässt sich durchweg beobachten, dass der Arbeits- und Denkstil dieser Fächer demonstrativ die Didaktik bestimmt. Damit ist mehr gemeint als die triviale Tatsache, dass (neben dem bekannten

Kreideunterricht) die Schüler im Physikraum und Chemieraum sind, damit sie dort sehen oder auch machen können, was Physik und Chemie treiben: vor allem „Experimente“. Gemeint ist damit, dass das Paradigma der Naturerkenntnis ihnen sinnfällig gemacht werden soll. Dabei kommt es aber wiederum zu einer oft unproduktiven Kompromissbildung zwischen wissenschaftlicher Methode und Problemstellung und didaktischer Inszenierung. Das beginnt damit, dass bloß angekündigt wird, ein Experiment würde stattfinden. In Wahrheit wird – wenn es so wissenschaftshistorisch möglich ist – ein klassisches Experiment nachgestellt. Wenn es direkt didaktisch zugeht, wird ein Versuch nur vorgespiegelt. So wird etwa ein einfaches Modell für einen Stromkreis aufgebaut, um den Unterschied zwischen einer Reihen- und einer Parallelschaltung zu demonstrieren. Für den Arbeitsprozess erweist sich diese Form der Inszenierung als außerordentlich strukturbildend. Die Schüler schauen, was passiert, wenn man hier und dort eine der beiden Birnen herausraubt und stellen fest: Bei der einen Schaltung geht auch die andere Birne aus, bei der anderen nicht: Der Stromkreis ist unterbrochen oder nicht unterbrochen. Etwas Präfiguriertes wird nachvollzogen, man registriert, was passiert, wenn... Der Erkenntnismodus des Experiments impliziert eine völlig andere Praxis. Entweder zielt es auf die Entdeckung der Strukturgesetzmäßigkeit eines Zusammenhanges durch eine kontrollierte Variation der Bedingungen nach Maßgabe von Hypothesen auf der Basis eingebrachten Wissens oder aber es dient im Anschluss an den Entdeckungszusammenhang der modellartigen und theoretisch eingeordneten Demonstration des Zusammenhanges. Für die Schüler macht es einen gehörigen Unterschied, ob sie durch die Anordnung eine Beobachtung machen sollen, die ihnen hilft, etwas über die Funktionsweise des Systems der Schaltungen herausfinden sollen, oder ob sie nach dem Ikea-Bauplanmodell einen ‚Versuch‘ durchführen müssen, dessen Ergebnisse ihnen wenig sagen (Birne brennt, brennt nicht.). In diesem Fall achten sie auf die präzise Anwendung des Rezepts, in jedem suchen sie nach Antworten auf Fragen, bzw. entwickeln sie Fragen nach Beobachtungen.

Die in der schönen Literatur genussvoll erzählte Logik schulischer „Experimente“, die sich aus dieser schlechten Kompromissbildung ableitet, lässt sich auch im alltäglichen Unterricht vielfach bestätigen. Die Mikroskope, die genutzt werden sollen, funktionieren oft nicht oder nur schlecht; die Leuchtbirnen sind durchgebrannt; gemessen wird nicht wirklich präzise, sondern π mal Daumen, weil der Messfehler durch das bereits bekannte Ergebnis korrigiert werden kann usw. Interessant ist zu beobachten, wie die List der Sache die didaktische Rahmung übertrumpft. Bauen Schüler etwa die Reihen- und Parallelschaltung und produzieren sie dabei Fehler in der Versuchsdurchführung, so führt sie das nicht nur zum Aufruf, eine neue Leuchtbirne zu holen, sondern auch zu experimenteller Neugier. Sie stellen Rückfragen an die Physik im Versuch, wenn sie im Rahmen des Protokolls über dessen Funktion hinauschießen. Und bei der Aufgabe, genau zu beschreiben, was sie sehen, fangen sie affiziert mit Forscherneugier an, Hypothesen zu bilden, warum eintrifft, was sie beobachten („Ich weiß warum, ich weiß warum, ich weiß

warum!“ „Ich hab ne Idee, hahaha!“). Sie stoßen auf physikalische Grundlagen, die im Versuch erkennbar werden (elektrischer Strom und die Elektronen im Atom). Schüler 1 (auf den entsprechenden Vorschlag) „Man kann nicht schreiben: Die Elektronen laufen da unten (am zweiten Strang der Parallelschaltung – A.G.) nicht mehr lang. S2: Ihr müsst nur das aufschreiben, was ihr wirklich seht! S1: Wir sind aber bei der Erklärung.“

Sowohl die Naturwissenschaften als auch die anderen Unterrichtsfächer evozieren bei Schülern Grundfragen der Welterkenntnis. Diese verweisen auf der einen Seite auf konkrete Modelle und Theorien (das Atommodell), zugleich überschreiten sie die Immanenz des Faches und führen auf dessen Philosophie bzw. philosophischen Anschlussfragen: Die Unendlichkeit der Gerade und des Raumes findet ihre Entsprechung in der Ausdehnung der Zahlen und zeitlich führt das die Schüler auf die Begrenzung/Entgrenzung von Vergangenheit und der Zukunft. Die Notwendigkeit, sich einen Beginn und ein Ende vorzustellen, mit der Gleichzeitigkeit, nicht sagen zu können, dass vorher und nachher nichts sei, lässt Assoziationen zum kosmischen Ich-Welt-Verhältnis aufkommen, in dem die winzige eigene Ausdehnung zu verschwinden droht. Das kann jeden in einen Strudel von Sinnfragen versetzen. Dergleichen lässt sich bereits aufspüren in den schüchternen Versuchen der Schüler, die Gerade zu definieren („... die beginnt vor A und geht durch B“; „... beginnt vor dem ersten Punkt und setzt fort beim letzten Punkt.“).

Zuweilen nutzen Lehrer das Potenzial des existenziellen Wunders, um ihr Fach und ihren Inhalt bedeutungsvoll ins Spiel zu bringen. So kommt es, dass der Lehrer die Schüler danach fragt, was denn „eigentlich Licht“ sei. „Was ist Licht? ... Leute, was ist Licht? Woraus besteht Licht? Wo kommt's Licht her?“ Die irritierten Schüler lassen sich zunächst nicht so recht auf die Frage ein und antworten mit dem, was sie schon über das Licht gelernt haben: „natürliche und unnatürliche Lichtquellen“ werden genannt, Licht als „Strahlen, die gradlinig sind“. Aber der Lehrer lässt nicht locker... „Ich will nicht wissen, wie es ist, sondern was Licht ist, was sind Strahlen, woraus bestehen die?“ Und fragt immer weiter, um mögliche tiefere Bedeutungen der Substanz des Lichtes und der Strahlen hervorzulocken. Indem er das tut, entfernt er sich unfreiwillig von einer krude technischen Betrachtungsweise und ruft damit Nachdenklichkeit bei den Schülern hervor: „Wie kann so etwas wie Licht Substanz haben? Luft ja, aber Licht? Aber irgendetwas dergleichen (was aber ist dann Substanz?) muss da sein, denn der Blick aus dem Fenster am späten Nachmittag zeigt zuweilen ein grandiose Farbenspiel. Aber dieses Farben, sind sie Licht oder nicht bloß feuchte Luft, aber wie kann die farbig werden und wie können wir das sehen, etwa über Strahlen?“ Das Thema wird in der Stunde jedoch nicht weiter verfolgt, sondern auf bekanntes Terrain zurückgeführt: über die Lichtstrahlen zur Wellenförmigkeit und den messbaren Farbbereichen des Lichts.

Mehrheitlich ist es ansonsten nicht der Lehrer, der eine solche philosophische Frage stellt, sondern es sind die Schüler. Wir haben erst eine Stunde bislang analysieren können, in der der Lehrer die vom Schüler entsprechend

angerührte Frage, weiter verfolgt hätte. Wir finden durchweg, dass sie gleichsam ausgekühlt wird durch eine Sachlichkeit, die wiederum auf lernbaren Stoff abhebt. So als ob es sich dabei um zwei unversöhnliche Brüder handeln würde.

Die philosophisch genannten Rückfragen an die Fachlichkeit sind vielfach an diese zurückgebunden: In einer Biologiestunde etwa wird die Frage aufgeworfen, wie die Evolution mit der Ökologie und damit mit dem Handeln der Menschen verbunden ist, im Deutschunterricht geht es um das Verhältnis von fiktiver Erzählung und Wirklichkeit, in Geschichte darum, ob man aus ihr lernen könne, in der Politik um die Frage, warum Gesellschaften nicht tun, was im Interesse ihrer Mitglieder läge. Die Beunruhigung, die wie wenig es sonst für „das Fach“ einnehmen kann, widerspricht augenscheinlich der Pflicht zur Behandlung von Stoff. Anders ist vielleicht nicht zu verstehen, wie indifferent der Unterricht gegenüber den von ihm hervorgerufenen fruchtbaren Momenten bleibt.

Auch in denjenigen „Fächern“, die es mit materialen Zeugnissen der sinnstrukturierten Welt zu tun haben, also vor allem in den sprachlichen, künstlerischen und sozialwissenschaftlichen „Fächern“, drängen sich methodische Grundfragen immer wieder im Unterricht auf. Das liegt wohl auch am Kontrast zur Mathematik und den Naturwissenschaften, die als „harte Fächer“ auch deswegen gelten, weil in ihnen nichts zu diskutieren sei und die Wahrheiten feststehen, Fehler sofort erkannt werden usw. Diese Imago – ein Produkt der vermittelten Fachlichkeit – schlägt nun auf die anderen „Fächer“ zurück und sorgt unausgesetzt für Irritationen, aber auch produktive Verunsicherung. Im Zentrum stehen dabei die Interpretation von Texten und damit die Methoden ihrer Sinnerschließung. Hier ist vor allem die oft unbegreifliche Differenz auffällig zwischen der durch den behandelten Text hervorgerufenen Nötigung einer genauen Lektüre und der fehlenden Einrichtung einer entsprechenden Bemühung im Unterricht. Lektüre von Texten wird in den von uns analysierten Stunden vor allem in einer Weise methodisiert, wie wir sie vom Methodentraining her kennen. Sie rechnet mit einem leseunfähigen, kenntnislosen und an der kürzesten Leine zu führenden Schüler. Ein massenhaft auftretendes Beispiel ist die Unterstreichübung.

Die Schüler werden also nicht mehr in die Texterschließung verwickelt, eine Bestimmung der Textsorte und der damit verbundenen Aussagentendenz, eine kritische Prüfung der Konsistenz und des Informations- und Erklärungsgehalts, der rhetorischen Mittel, eine streitbereite Produktion von Lesarten, eine Zusammenführung einzelner Beobachtungen zu einem Gesamtbild. An Stelle entsprechender Zugriffe erfolgt die Sammlung und willkürliche Ordnung sowie Disziplinierung durch allein in ihrer Funktion in und für die Leistungsüberprüfungen durchsichtige Ordnungen und Konventionen.

Aber diese Brechungen bleiben nicht unbemerkt und provozieren viele Weisen des Gegenhaltens, Unterlaufens, aber auch „Dienst nach innerlich abgelehnter Vorschrift“. Und viele kritischen Kommentare der Schüler wie auch ihre an solchen Stellen häufig aufbrechende Ironie lassen sich verstehen

als Überträge der in der hermeneutischen Lebenspraxis angehäuften Erfahrung und den dort bewährten Interpretationsverfahren. Besonders eindrücklich wird dies überall dort, wo die Sprache Thema des Unterrichts und wo sie im angedeuteten Sinne zur Charakterisierung von Unterricht genutzt wird. Eines der Vergnügen, das dem rekonstruktionslogisch vorgehenden Forscher durch das Material bereitet wird, besteht in der Verfolgung sowohl des aufklärenden Witzes, mit dem die Schüler (zuweilen auch ihre Lehrer) sich einbringen als auch der ungemein sprachlich gestaltsicheren präzisen Metakommentare, die Schüler für Unterricht zuweilen formulieren. Diese Geistesgegenwart wiederum steht im krassen Gegensatz zu der durchgängigen Tendenz, die fachlichen Ansprüche an das Verstehen von Texten zu ermäßigen.

In diesem Sinne lässt sich ein so schlichte wie außerordentlich voraussetzungsreiche und praktisch schwer einzulösende Pointe aus den Beobachtungen formulieren: Der Unterricht leidet am Schwund der Fachlichkeit, die gleichwohl durch seine Form allemal hervorgetrieben wird, so dass nichts dagegen spricht, um einen pädagogischen Aphorismus von Hentigs aufzugreifen, die Sachen zu klären und damit die Schüler zu stärken.

LITERATUR

- Baumert, Jürgen et al.: Leserbrief in FAZ vom 24.11.2006.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften; in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4/2006, S. 469-520.
- Baumert, Jürgen, et al.: Mathematikunterricht aus der Sicht der PISA-Schülerinnen und – Schüler und ihrer Lehrkräfte; in: Prenzel, M., et al: PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland; Münster 2006, S. 314-354.
- Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte. Bern 1992.
- Bromme, Rainer: Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers; in: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Vol 3: Pädagogische Psychologie, Göttingen 1997, S. 177-212.
- Diedrich, Martina, et al.: Professionelle Lehrweisen und selbstberichtete Unterrichtspraxis im Fach Mathematik; in ZfPäd Beiheft 45, 2002, S. 107-123.
- Gruschka, Andreas: Klausurrituale; in: Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas: Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung; Opladen 1999, S.159-178.
- Gruschka, Andreas: Didaktik – das Kreuz mit der Vermittlung; Wetzlar 2002.
- Gruschka, Andreas et al.: Innere Schulreform als Kriseninduktion; Frankfurt 2003.
- Gruschka, Andreas: Didaktische Analyse als Kern der Rekonstruktion der Fallstruktur „Unterricht“; in: Meseth, Wolfgang, et al. (Hrsg.): Schule und Nationalsozialismus, Frankfurt/M., 2004 S. 158-188.
- Gruschka, Andreas: Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens; Frankfurt/M 2005.
- Gruschka, Andreas: Was ist guter Unterricht? In: Pädagogische Korrespondenz 36, 2007a, S. 8-45.
- Gruschka, Andreas: School, Didactics, Cultural Industry; in: Durao, Fabio, et al.: The actuality of Cultural Industry, New York 2007b (in press).
- Gruschka, Andreas: Steigungen, auch negative – Über Übersetzungsprobleme im Mathematikunterricht; Frankfurt (manus) 2007c.
- Gruschka, Andreas: Präsentieren, eine neue Unterrichtsform – eine Fallstudie; Opladen 2008.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität – Bewerten, Erfassen, Verbessern; Seelze 2003.

- Helmke, Andreas / Jäger R.S.: Die Studie MARKUS; Landau 2002.
- Herrmann, Ulrich: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? – Empirische Befunde und praktische Vorschläge; Weinheim 2002.
- Klieme, Eckhard / Leutner, Detlev: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen; in ZfPäd 6/2006, S. 876-903.
- Klippert, Heinz: Methodentraining, Weinheim 1994.
- Krauss, Stefan, et al.: COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz; MPI Berlin 2003.
- Lehrerbildungsgesetz Hessen; Wiesbaden 2005.
- Lipowsky, Frank: Auf den Lehrer kommt es an; in: ZfPäd, Beiheft 51, 2006, S. 47-70.
- PISA 2000, Opladen 2000.
- Lipowsky, Frank, et al.: Quantity and quality of geometric instruction and its short term impact on students' understanding of Pythagorean content; Frankfurt (manus) 2005.
- Meyer, Hilbert L.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2005.
- Pauli, Christine / Reusser, Kurt: Von international vergleichenden Video-Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung; in: ZfPäd 6/2006, S. 774-797.
- Plugmacher, Thorsten / Gruschka, Andreas: Wenn das Bildungsinteresse unabweisbar wird – Eine Fallstudie über das Reklamieren fachlicher Klarheit; Frankfurt (manus) 2007.
- Prenzel, Manfred, et al.: Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht – eine Videostudie; in: ZfPäd Beiheft 45, 2002, 139-156.
- Rauin, Udo: Im Studium wenig engagiert, im Beruf schnell überfordert. In: Forschung Frankfurt 3/2007, S. 60-64.
- Reusser, Kurt: Unterrichtsvideos für Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen: Höhendifferenz; Lektion 4, Zürich 2004.
- Rosch, Jens: Mathematik zwischen Dressur und Verstehen; in: Pädagogische Korrespondenz 34/2005, S. 52-74.
- Schmoll, Heike: Fachliche Kompetenz; in: FAZ 28.10.2006
- Shulman, L.S.: Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform; in: Harvard Educational Review 1/1987, S. 1-22.
- Shulman, L.S.: The Wisdom of Practise. Essays on teaching, learning, and learning to teach; San Francisco 2006.
- Terhart, Ewald: Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften: Entwicklung eines kombinierten Instrumentariums; Münster 2006.
- Wagenschein, Martin: Naturphänomene sehen und verstehen – genetische Lehrgänge; Stuttgart 1980.

Auszug aus dem Gutachten 2:

Es wäre eine besondere Herausforderung, ein „klassisches“ Gutachten mit Würdigung der Stärken und Schwächen über eine Arbeit zu schreiben, die als eher unorthodoxer Artikel eingeordnet werden muss. Ich weiche deshalb sicherlich an der einen oder anderen Stelle von der üblichen Form ab. Insbesondere möchte ich zur besseren Einordnung meiner Anmerkungen gleich vorausschicken, dass ich den Beitrag nicht zur Publikation in der Zeitschrift für Pädagogik empfehlen möchte und auch keine Möglichkeit sehe, ihn durch die Erfüllung kleinerer oder größerer Auflagen so zu ändern, dass er für eine Veröffentlichung in dieser Zeitschrift in Frage kommt.

Der Autor setzt sich mit der Bedeutung fachbezogener Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht auseinander, einem Thema, das derzeit intensiv diskutiert wird. Diese Kompetenzen werden als wesentliches Element eines guten Unterrichts angesehen, wie er sowohl in der pädagogischen als auch in der fachdidaktischen Literatur diskutiert wird. Dabei war es in letzter Zeit die von Baumert und Kollegen initiierte COACTIV-Studie, die das Thema auch in den Blick der Öffentlichkeit brachte. Insbesondere die (verkürzte) Darstellung erster Ergebnisse in einem Beitrag von Heike Schmoll in der Frankfurter Allgemeinen sowie Reaktionen auf diesen Artikel unter anderem von der Arbeitsgruppe um Baumert fanden Beachtung.

Auf diesen Beitrag im Feuilleton der FAZ bezieht sich nun der vorgelegte Aufsatz in seinem ersten Teil. Die Problematik ist offensichtlich, denn so wird eine publizistische Meinungsäußerung zum Ausgangspunkt einer Argumentation, die dann auf einer wissenschaftlichen Ebene weitergeführt werden soll. Dies kann wohl kaum glücken und ist auch im vorliegenden Fall nicht geglückt. Im Wesentlichen sind es unbelegte (wenn auch tradierte) Standpunkte und die eigene Meinung, die durch den Artikel von Schmoll gestützt werden. Störend sind dabei dann auch noch die vielen Wertungen, die für den Leser die Möglichkeit eigener Schlussfolgerungen einschränken. So werden Arbeiten von Baumert, Bromme, Helmke, Lipowsky und Meyer kritisch kommentiert (was selbstverständlich nicht verboten ist), aber nicht aus einer gewissen Distanz heraus, sondern in ungewöhnlich wertender Weise: Forscher „zeigen sich überrascht“, „bewerten ungewöhnlich affirmativ“, „konkretisieren unorthodox“ und „beruhigen ihre Leser“. Dabei sind die Zitate nicht angegeben und die Literatur nicht mit Seitenzahlen belegt.

Insgesamt wird der Stand der Forschung so wenig konkret aufbereitet, dass der Schluss einer „unsicheren und wenig entwickelten Forschungslage“ (S. 8) nun wirklich kaum überrascht. Abgeleitet wird die Empfehlung „das Problem hypothetisch (...) mit Plausibilitätserwägungen zu diskutieren“ (S. 8). Dies soll im zweiten Abschnitt geschehen, der allerdings dabei wenig auf den Punkt kommt. Die Ausführungen auf S. 9 mit Beispielen aus verschiedenen Unterrichtsfächern bleiben letztendlich ohne Systematik und kommen nicht auf den Punkt. Auch hier stören dann gewagte und wenig bzw.

gar nicht belegte Schlussfolgerungen. So bleibt es beispielsweise unverständlich, wie sich der zweite Absatz auf S. 10 aus dem vorigen ableitet und auf welcher Basis die hier benutzten Begriffe zusammengefasst werden. Die zentralen Begriff „rezeptologisches Basiswissen“ und „Bildung im Medium der elementaren Sachverhalte des Fachs“ werden ohne Vorbereitung eingeführt, dann aber nicht im Einzelnen expliziert, sondern nur metaphorisch mit dem Zitat von Diedrich et al. (2002) verbunden. Gleiches gilt für den 3. Absatz auf S. 11, der völlig unvermittelt (und wiederum ohne Literaturhinweis) ein neues Feld eröffnet, das dann wiederum mit Setzungen und Meinungsäußerungen gefüllt wird. Es ist nicht klar, was mit dem folgenden Satz gemeint ist: „Untersucht man Unterrichtsprotokolle (...),so fällt auf, dass (...)“. Sind es empirische Untersuchungen? Dann müssten sie zitiert werden. Hat sich der Autor Unterrichtsprotokolle angesehen? Dann müsste angegeben werden, welche Hypothesen aufgestellt und wie sie überprüft wurden. Ich möchte auf weitere Beispiele verzichten, sie lassen sich aber an mehreren weiteren Stellen dieses Abschnitts belegen.

Im dritten Abschnitt ist nun erstmals von einem Projekt die Rede, dessen Daten zur Beantwortung von (allerdings nicht hier, sondern erst im weiteren Verlauf explizit gestellten) Fragen herangezogen werden sollen. Leider bleiben die Bezüge zu diesem Projekt im folgenden Text dann doch wieder eher unklar. Einen sehr breiten Raum nimmt die Frage ein, wie Fachinhalte durch ihre Vermittlung verändert werden. Offensichtlich handelt es sich um die gekürzte Fassung eines (noch) längeren Beitrags, der Hintergrund bleibt allerdings vage. Welche Systematik verbirgt sich hinter der Aufzählung? Gibt es eine empirische Basis (z.B. im genannten Projekt), und wie geht sie in die Beschreibung ein? Die in den Abschnitten 3.1.3 und 3.1.4 diskutierten Aspekte brauchen diese Grundlage, da sie ansonsten nur als einfache Meinungsäußerungen stehen bleiben würden.

Der Beitrag ist stilistisch zum Teil ganz gelungen und liest sich anregend. Vielleicht ist aber eine wissenschaftliche Zeitschrift nicht das passende Organ für eine Publikation. Für mich ist der vorliegende Aufsatz weniger ein wissenschaftlicher Artikel als ein Diskussionsbeitrag, der gekürzt (und das ist unverzichtbar) je nach Art der Kürzung ggf. auch für ein Feuilleton geeignet sein könnte.

An die Herausgeber der Zeitschrift für Pädagogik zu Händen der Schriftleitung Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Sehr geehrter Herr Tippelt,

ich habe lange gezögert mit einer Reaktion auf die mir von Ihnen vor Monaten zugestellte Ablehnung meines Fachlichkeitsaufsatzes für die Zeitschrift. Ich wollte Distanz gewinnen, um die Bedeutung Ihrer Entscheidung besser beurteilen zu können und mich mit Kollegen darüber beraten.

In der Sicherheit, dass der Vorgang über meine Person hinaus auf ein sich zuspitzendes wissenschaftspolitisches Problem verweist, schreibe ich Ihnen heute.

Im abgelehnten Text liefere ich aus der Sicht qualitativer Unterrichtsforschung Ergebnisse zum Problem der Fachlichkeit des Unterrichts und der fachlichen Kompetenz der Lehrenden. Dies geschieht auf der Basis der von mir breit durchgeführten Transkriptanalysen. Das Thema wird in der empirischen Bildungsforschung und darüber vermittelt auch in der Öffentlichkeit gegenwärtig heftig diskutiert.

Die thematische Relevanz allein liefert noch kein zureichendes Kriterium für den Abdruck des Aufsatzes. Die zur Überarbeitung einladende Kritik des einen Gutachters (vor allem bez. der Kürzung) kann ich nachvollziehen.

Aber das, was der andere Gutachter macht und womit er entscheidungsrelevant wurde, sowie die Art, in der sein Urteil als das eines Peer weitergereicht wird, erfüllt, wie ich inzwischen durch die Rückmeldung mancher, der Zeitschrift nahe stehender Kollegen weiß, den Tatbestand eines wissenschaftlichen Skandals. Er verweist auf einen Bruch mit allen mir nun schon über dreißig Jahre vertrauten Regeln des wissenschaftlichen Anstands seitens der Herausgeber der ZfPäd.

Dieser zweite Gutachter teilt nämlich schon zu Beginn frank und frei mit, dass er sich nicht um ein „klassisches Gutachten mit Stärken und Schwächen“ bemühen werde, schon weil es sich in seinem Augen um einen „unorthodoxen“ (!) Text handle, den er vorweg für völlig ungeeignet erklärt. Deswegen werde er von der Form abweichen. Nach dieser selbst gegebenen Absolution behandelt er den Text mit Urteilen, die deutlich machen, dass er die Wirklichkeit des wissenschaftlichen Hintergrundes des Textes, die rekonstruktionslogische Forschung, entweder schlicht nicht kennt oder, obwohl er ihn kennt, ihn als solchen nicht zur Kenntnis nehmen will, bzw. zugespitzter, ihn nicht als solchen zu akzeptieren geneigt ist. Von einem durch meinen Text herbeigeführten Verstehensproblem kann keine Rede sein, weil das Gutachten an keiner Stelle ein Bemühen um ein Nachvollziehen eines wissen-

schaftlichen Ansatzes zeigt. Auch findet sich kein einschränkender Vorbehalt gegenüber der eigenen Beurteilungskompetenz.

- Dass ein Gutachter die wissenschaftlichen Grundlagen eines Aufsatzes (die dort in Anspruch genommene Theorie, Methodologie, Annahmen, Datentypen und Auswertungsmethoden) nicht kennt, qualifiziert ihn nicht als Gutachter.
- Dass er die im Text und im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen schlicht übersieht und er sich künstlich naiv stellt, indem er grundsätzlich fragt: „Sind es empirische Untersuchungen“, auf die der Autor sich bezieht?, erscheint mir als herablassende Überheblichkeit.
- Dass der Gutachter seine sachliche Inkompetenz (oder Unwilligkeit) einfach auf den Autor des zu würdigenden Aufsatz überträgt, beweist, dass er den eigenen Vorgarten für die Welt erklärt und nur anerkennt, was er dort sieht.
- Dass der Gutachter aber dann auch noch konkludierend dekretiert, nach seinem Urteil sei der Tatbestand einer wissenschaftlichen Arbeit nicht gegeben, erweist seine Ablehnung als einen schieren Akt der Willkür. Der lässt sich nur politisch, psychologisch, nicht aber wissenschaftlich begründen: Der Gutachter lässt als Wissenschaft nur gelten, was er selbst betreibt und missbraucht seine Aufgabe zur Durchsetzung seiner und zur Verhinderung einer anderen Wissenschaftsauffassung.

Noch einmal anders: Es wird von ihm nicht sachhaltig auf handwerkliche Mängel hingewiesen, sondern ganz und gar unbestimmt, aber umso apodiktischer Wissenschaftlichkeit vermisst. Mangels entsprechender Substanz sei nicht einmal über einen „anderen“ Forschungsansatz eine Diskussion zu führen.

Der Gutachter zeigt sich über diese seine Selbsterhebung ganz unbekümmert und verlegt die abschließende positive Würdigung auf ein anderes Terrain. Der Text sei „stilistisch zum Teil ganz gelungen und liest sich anregend. Vielleicht ist aber eine wissenschaftliche Zeitschrift nicht das passende Organ“. Der Autor des Textes wird danach explizit an das „Feuilleton“ weitergereicht.

Mit einer solchen Verurteilung statt fachlichen Beurteilung wird nicht nur einem bedeutenden Teil der empirischen Forschung in unserem Fach, sondern letztlich auch jedem, der nicht wie der Gutachter forschend vorgeht, beschieden,

- die Arbeiten taugten methodisch nur zu „Meinungsäußerungen“,
- sie besäßen für ihre Aussagen keine „empirische Basis“
- und könnten im besten Fall anregendes Feuilleton darstellen.

Zur Exkommunikation aus dem Kreis der Wissenschaftler kommt nun noch die Häme hinzu!

Sehr geehrter Herr Tippelt,

Sie haben das Gutachten dieses augenscheinlich parteiisch urteilenden Kollegen in Auszügen an mich weitergeleitet, wie eine von Ihnen nicht geschaffene, an und für sich geltende Aktenlage. Sie haben, möglicherweise in Eile handelnd, die Implikationen dieses Vorganges nicht erwogen. Wenn eine Zeitschrift, die ihrem Titel und Anspruch nach den wissenschaftlichen Austausch in unserer gesamten Disziplin repräsentieren möchte, ihre Publikationsentscheidungen auf Missfallensbekundungen des vorliegenden Typs stützt, dann wird sie zum Richtungs- und Tendenzblatt. Sofern die von Ihnen administrierte Behandlung von Kollegen in der ZfPäd Schule machen sollte, dann hat sie kein Recht mehr, so zu heißen.

Herwig Blankertz hat mir vor vielen Jahren einmal einen Brief zur Kenntnis gegeben, in dem dieser dem Präsidenten der Max Planck-Gesellschaft gegenüber gutachterlich Stellung nahm zu einem gravierenden Vorwurf gegen einen Mitarbeiter des MPI in Berlin. Dieser wurde von einem Hochschullehrer als Träger einer unwissenschaftlichen Weltanschauung denunziert. Blankertz legte nun dar, dass das moderne Wissenschaftsverständnis erstens keinen dogmatischen, alles andere exkludierenden Bezug zu einer bestimmten Methodologie mehr zulasse und zweitens einen Unterschied verlange zwischen der Rezeption der im Streit mit anderen Ansätzen liegenden politischen Ökonomie als Theorie und einer mit ihr verbindbaren Weltanschauung. Wer diesen Unterschied nicht mache und pauschal dem Kritisierten Wissenschaftlichkeit abstreite, werde zu einem Denunzianten und gehöre just auf die Anklagebank, auf die er den Denunzierten schicken möchte.

Wer gutachtet, wie es der Kollege vormacht, beweist, dass er zu einer wissenschaftlichen Haltung und Argumentation nicht bereit oder in der Lage ist. Er betreibt Machtpolitik. Er, nicht der Begutachtete steht damit außerhalb der Wissenschaft.

Mit kollegialen Grüßen

bin ich

Ihr

Andreas Gruschka

PS. Der fragliche Aufsatz wird voraussichtlich mit dem Ausriss aus dem mir zugesandten Gutachten und meinem Schreiben an Sie in der nächsten Nummer der „Pädagogischen Korrespondenz“ erscheinen.

22.5.2008